This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Informazioni su questo libro

Si tratta della copia digitale di un libro che per generazioni è stato conservata negli scaffali di una biblioteca prima di essere digitalizzato da Google nell'ambito del progetto volto a rendere disponibili online i libri di tutto il mondo.

Ha sopravvissuto abbastanza per non essere più protetto dai diritti di copyright e diventare di pubblico dominio. Un libro di pubblico dominio è un libro che non è mai stato protetto dal copyright o i cui termini legali di copyright sono scaduti. La classificazione di un libro come di pubblico dominio può variare da paese a paese. I libri di pubblico dominio sono l'anello di congiunzione con il passato, rappresentano un patrimonio storico, culturale e di conoscenza spesso difficile da scoprire.

Commenti, note e altre annotazioni a margine presenti nel volume originale compariranno in questo file, come testimonianza del lungo viaggio percorso dal libro, dall'editore originale alla biblioteca, per giungere fino a te.

Linee guide per l'utilizzo

Google è orgoglioso di essere il partner delle biblioteche per digitalizzare i materiali di pubblico dominio e renderli universalmente disponibili. I libri di pubblico dominio appartengono al pubblico e noi ne siamo solamente i custodi. Tuttavia questo lavoro è oneroso, pertanto, per poter continuare ad offrire questo servizio abbiamo preso alcune iniziative per impedire l'utilizzo illecito da parte di soggetti commerciali, compresa l'imposizione di restrizioni sull'invio di query automatizzate.

Inoltre ti chiediamo di:

+ *Non fare un uso commerciale di questi file* Abbiamo concepito Google Ricerca Libri per l'uso da parte dei singoli utenti privati e ti chiediamo di utilizzare questi file per uso personale e non a fini commerciali.

+ *Non inviare query automatizzate* Non inviare a Google query automatizzate di alcun tipo. Se stai effettuando delle ricerche nel campo della traduzione automatica, del riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) o in altri campi dove necessiti di utilizzare grandi quantità di testo, ti invitiamo a contattarci. Incoraggiamo l'uso dei materiali di pubblico dominio per questi scopi e potremmo esserti di aiuto.

+ *Conserva la filigrana* La "filigrana" (watermark) di Google che compare in ciascun file è essenziale per informare gli utenti su questo progetto e aiutarli a trovare materiali aggiuntivi tramite Google Ricerca Libri. Non rimuoverla.

+ *Fanne un uso legale* Indipendentemente dall'utilizzo che ne farai, ricordati che è tua responsabilità accertati di farne un uso legale. Non dare per scontato che, poiché un libro è di pubblico dominio per gli utenti degli Stati Uniti, sia di pubblico dominio anche per gli utenti di altri paesi. I criteri che stabiliscono se un libro è protetto da copyright variano da Paese a Paese e non possiamo offrire indicazioni se un determinato uso del libro è consentito. Non dare per scontato che poiché un libro compare in Google Ricerca Libri ciò significhi che può essere utilizzato in qualsiasi modo e in qualsiasi Paese del mondo. Le sanzioni per le violazioni del copyright possono essere molto severe.

Informazioni su Google Ricerca Libri

La missione di Google è organizzare le informazioni a livello mondiale e renderle universalmente accessibili e fruibili. Google Ricerca Libri aiuta i lettori a scoprire i libri di tutto il mondo e consente ad autori ed editori di raggiungere un pubblico più ampio. Puoi effettuare una ricerca sul Web nell'intero testo di questo libro da `http://books.google.com`

Educ 2087.05.3

Bound

APR 9 1906

Harvard College Library

FROM

Prof Wm. James

Educ 2089.05.3

MENOTTI CALCAGNI

NOTE
DI
PSICO-FISIOLOGIA INFANTILE
E
considerazioni pedagogico-didattiche
fatte sugli alunni d'una prima classe elementare

ROMA
LUIGI MONGINI, EDITORE
Via S. Claudio, 57
—
1905

All'Illustre Prof. W. James
con preghiera di un giudizio
Maria Montessori
(Scuola Normale in Pza S. Ambrogio - Roma)

Note di psico-fisiologia infantile

e considerazioni pedagogico-didattiche fatte sugli alunni d'una prima classe elementare

Frascati - Stabilimento Tipografico Italiano

MENOTTI CALCAGNI

NOTE DI PSICO-FISIOLOGIA INFANTILE

E

CONSIDERAZIONI PEDAGOGICO-DIDATTICHE

fatte sugli alunni d'una prima classe elementare

ROMA
LUIGI MONGINI, EDITORE
Via San Claudio, 57
1905

Educ 2089.05.3

1192
11

HARVARD COLLEGE
JUN 16 1905
LIBRARY.

Prof. Wm. James

PREFAZIONE

Le osservazioni raccolte in questo volume non hanno la pretesa di essere completo e perfetto studio antropologico e psicologico della piccola collettività che le promosse.

Dapprincipio esse ebbero lo scopo esclusivo di constatare ed interpetrare fatti che dovevano formare il sostegno sperimentale di principii e teoriche educative un po' diverse da quelle che sono ora in voga. Però, in fine d'anno, data l'intima importanza di alcune di esse, la cospicuità della loro mole e il nesso che, riunendole in un tutto organico, ne attenuava l'incompiutezza e la discontinuità, pensai che non fosse del tutto inutile di pubblicarle.

Tale circostanza che ha accompagnata e determinata la compilazione del presente lavoro, mi auguro che valga di opportuna giustificazione alla deficienza di dati che si rinviene in alcuni degli studî aggiunti, ad esempio, quello fisiologico e quello somatico: dati che sarebbe invece stato strettamente doveroso di fornire integralmente per chi li avesse deliberatamente raccolti a scopo di pubblicazione; benchè, forse, neppure la più solerte e tenace volontà sarebbe sempre riuscita, di fronte al misoneismo paralizzatore di alcuni superiori e alla scontrosità di molti parenti degli alunni, a procurarseli tutti.

Ora, io non ho punto illusioni sulla importanza di tale parte del mio lavoro in sè stessa considerata; poichè, l'involontaria ristrettezza

delle osservazioni raccolte e lo scarso numero degli alunni esaminati tolgono la possibilità di numerose e rilevanti conclusioni immediate che da simili studi è lecito trarre.

Ma tale parte, almeno ne' miei intenti, avrà un qualche valore come metodo sistematico onde quelle osservazioni devono essere condotte: dappoichè, essendo questa la prima pubblicazione del genere nel campo scolastico, la quale non sia nuda e teorica proposta, ma studio effettivamente praticato con complessità di vedute; la sua conoscenza potrà valere a promuovere nuovi e più perfetti studî consimili sui fanciulli delle nostre scuole, e segnare quindi l'inizio di un indirizzo al tutto positivo e sperimentale ai principii dell'educazione.

Circa poi le osservazioni di natura esclusivamente psicologica e di ordine generale (II. parte), io credo che abbiano invece una duplice ragione di importanza: anzitutto, quella di essere venute fuori quasi tutte dal campo della scuola, campo che dai maggiori psicologi dell'infanzia è stato sempre ed interamente trascurato, in gran parte per il fatto semplicissimo che nessuno di essi s'è trovato a conoscerlo direttamente, eccetto le lontane e pallide reminiscenze della prima fanciullezza; e in secondo luogo, perchè esse presentano la psiche infantile da un punto di vista alquanto diverso da quello dagli stessi psicologi ordinariamente seguìto.

Questi, infatti, tolti i rapidi e rari cenni che si rinvengono nelle opere di qualche evoluzionista, trattano la psicologia del fanciullo sullo schema di quella dell'adulto, studiando cioè le sole manifestazioni di coscienza che presentano le singole attività in un dato periodo del loro sviluppo, e magari anche accennando ai processi de' successivi svolgimenti; ma tacendo poi quasi del tutto sulle particolarità caratteristiche dei processi psichici infantili, connesse al diverso sviluppo del potere inibitorio, *dell'* impulsività *e della* suggestione, *che imprimono a tutti i fenomeni psichici un indirizzo e una fisonomia speciale a seconda del diverso stadio cui l'evoluzione individuale è pervenuta.*

E giacchè tali osservazioni furono da me fatte in ordine a principii e teorie pedagogiche cui dovevano servire di necessario precedente, questi principii e teorie si troveranno qui e là, che l'occasione lo comporti, svolti più o meno succintamente, oltre alla trattazione speciale che alcuni di essi hanno nella parte III, ove furono di proposito raccolti.

Al fine di colmare le inevitabili lacune d'un libro redatto come il presente, si son dovute riportare delle nozioni teoriche che servissero come di filo conduttore e di cemento alle mie osservazioni personali: nozioni che in gran parte rientrano nel patrimonio già acquisito alle scienze antropologiche positive. E alcune volte s'è dovuta ripetere in più luoghi la stessa osservazione di fatto, perchè essa si prestava ad illustrare acconciamente parecchie delle caratteristiche che si son venute a mano a mano studiando. Ove però manca il pregio della novità per qualcuna delle singole osservazioni, v'è almeno, di nuovo, il criterio secondo il quale furono raggruppate (*ad esempio, i primi capitoli della II parte*) *e la larghezza della trattazione, intesa questa sempre nei limiti del fine che io mi sono proposto* (*Ad esempio, i capitoli sull'*inibizione, *sull'*impulsività, *sulla* suggestione, *ecc.*).

Appariranno forse del tutto nuove le illazioni di natura pedagogico-didattiche, sparse qua e là nella II parte o in maggior copia raccolte nella III; ma esse pure, se per buona parte sono tali, per l'altra si rinvengono diffuse o accennate in forma più o meno esplicita e definita in varie delle moderne opere antropologiche, e da me sono state soltanto maggiormente svolte o sistematizzate.

Ed ora, lanciando al pubblico questo modesto lavoro, è il caso di domandarmi: Ne è valsa la pena?

Naturalmente, io credo di sì; giacchè, anche dato che questo lavoro non riesca punto a promuovere gli studi che esso, almeno in germe, racchiude e nel cui immancabile avvenire io ho fede incrollabile ed ardente; pure, se nella mente di qualche studioso o interessato acquisterà una maggiore importanza alla scuola elementare e maggiore dignità al problema dell'educazione, il mio desiderio sarà sufficientemente appagato e ad usura compensate le sofferte fatiche.

Roma, marzo 1905.

MENOTTI CALCAGNI.

15
16
8
28
37
2
30
20
4
31
18
36
17
3
25
22
36
7
11
26

1
11
10
27
10
44
6
32
29
24
13
13
39
33
11
21
23
15
33
12

INDICE

Prefazione . . . . . *Pag.* V

PARTE I:

1ª Tav. - Esame anamnestico. . . . . » 1
2ª » - Esame antropologico - Indicazioni generali e craniologia . . . » 2
3ª » - » » - Descrizione della faccia . . . . . » 8
4ª » - » » - Orecchi, occhi, denti . . . . . » 14
5ª » - Esame generale organico . . . . . » 20
6ª » - Esame sui colori. . . . . » 24
7ª » - Esame sull'acutezza visiva . . . . . » 28
8ª » - Classificazione degli alunni sotto l'aspetto del loro carattere personale . . . . . » 29
9ª » - Quadro statistico . . . . . » 30
Criterio per la classificazione degli alunni dal punto di vista del carattere personale . . . . . » 33

Note psichiche personali.

Ant. Samuele . . . . . » 41
Am. Angelo . . . . . » 42
Alb. Antonio . . . . . » 42
Ban. Giuseppe . . . . . » 45
Ben. Augusto . . . . . » 45
Cai. Giacinto . . . . . » 47
Can. Carlo . . . . . » 51
Cec. Alfredo . . . . . » 51
Cel. Antonio . . . . . » 52
Con. Roberto . . . . . » 53
D'Ar. Spartaco . . . . . » 54
Dis. Umberto . . . . . » 55
Di P. Rubino . . . . . » 56

Nota. « I nomi in corsivo appartengono ai tipi più interessanti a conoscersi.

Fer. Romeo . . . . . Pag. 57
Fior. Settimio . . . . . » 58
Fras. Nazzareno . . . . . » 59
Giac. Gustavo . . . . . » 60
Leo. Ugo . . . . . » 63
Lim. David . . . . . » 64
Lim. Settimio . . . . . » 67
Liv. Giuseppe . . . . . » 67
Lor. Sebastiano . . . . . » 68
Magli. Mario . . . . . » 71
Men. Vito. . . . . » 71
Mi. Tranquillo. . . . . » 72
Pol. Claudio . . . . . » 73
R. Giuseppe . . . . . » 75
Sab. Angelo . . . . . » 76
Sab. Armando . . . . . » 77
Sac. Raffaele . . . . . » 79
Son. Angelo . . . . . » 79
Son. Nissim . . . . . » 80
Son. Pacifico . . . . . » 82
Spi. Angelo di M. . . . . » 85
Spi. Angelo di P. . . . . . » 86
Spi. Lazzaro. . . . . » 88
Spi. Sabato . . . . . » 88
Top. Ulderico . . . . . » 89
Vac. Armando. . . . . » 90
Zar. Alberto . . . . . » 91
Zar. Emanuele. . . . . » 92

PARTE II.

Capitolo I:

Sulla coscienza. . . . . » 97
Automatismo e ritmo . . . . . » 100
Sull'associazione . . . . . » 104
Potere astrattivo - generalizzazione - concetti . . . . . » 108
Attività discriminatrice - giudizio - raziocinio. . . . . » 114
Errori e pregiudizi de' miei alunni intorno ai principali prodotti e fenomeni della natura e su alcune credenze morali e religiose dei nostri tempi . . . . . » 124

Capitolo II:

Un rapido sguardo alla vita affettiva del bambino . . . . . » 133
Personalità - egoismo . . . . . » 138
Sentimento di proprietà, di diritto e di dovere - Furto . . . . . » 141
Sulla crudeltà dei fanciulli . . . . . » 142
Vendetta . . . . . » 145
Responsabilità . . . . . » 147
Interesse . . . . . » 149
Sulla curiosità . . . . . » 152
Amor-proprio - Emulazione - Sentimento del comico . . . . . » 155
Intorno al senso morale . . . . . » 159

CAPITOLO III:

Sulla impulsività . . . . . *Pag.* 164
Sulla suggestione . . . . . » 170
Sulla inibizione. . . . . » 181
Sull'attenzione . . . . . » 187
Attività motrice - Volontà - Condotta . . . . . » 192

PARTE III.

CAPITOLO I:

Condotta . . . . . » 207
Sul timore . . . . . » 212
Sui castighi . . . . . » 220
Osservazioni d'indole generale . . . . . » 230

CAPITOLO II:

Sulla lettura. . . . . » 236
Sulla scrittura . . . . . » 242
Sull'aritmetica . . . . . » 246
Sul disegno . . . . . » 250
Conclusione sulla gradazione . . . . . » 263

PARTE PRIMA

N. d'ordine	COGNOME E NOME	Giorno di nascita	Luogo di nascita	Età del padre	i e vi e part dell tuzion
31	Sac. Raffaele . .	7 luglio 1891	Roma	57	lre è n nante
32	Spi. Angelo di M.	4 giugno 1892	id.	42	
33	Spi. Angelo di P.	7 giugno 1891	id.	37	
34	Spi. Lazzaro. . .	9 settem. 1891	id.	38	
35	Spi. Sabato . . .	28 aprile 1891	id.	41	
36	Sab. Angelo. . .	19 genn. 1892	id.	30	
37	Sab. Armando . .	27 novem. 1893	id.	42	
38	Son. Angelo. . .	2 agosto 1893	id.	33	
39	Son. Nissim . . .	24 giugno 1891	id.	38	
40	Son. Pacifico . .	12 settem. 1891	id.	49	
41	Top. Ulderico . .	5 settem. 1893	id.	37	
42	Vac. Armando . .	2 febbr. 1891	id.	43	
43	Zar. Alberto . .	27 marzo 1893	Valmontone (Roma)	64	
44	Zar. Emanuele. .	28 aprile 1891	Roma	64	

(1) In questa colonna, oltre alle dette condizioni igieniche, ec

(2) Si notano le ***neuropatie*** (*nevrastenia, isterismo, epilessia*, ec re di possibile, per i collaterali e gli antenati in linea retta, perchè es per le sugli alunni. Le eventualità riguardano le forti emozioni, gli sp

(2) Difetti o anomalie nel fisico (stigmate gravi di degenerazio ia, irr o ipertrofia di alcune delle funzioni psichiche: difetti di memori

(4) Spaventi, forti emozioni, desideri insoddisfatti, traumi, s

(5) Malattie infettive dell'infanzia (*morbillo, scarlattina, vaiuo* sonnai

OSSERVAZIONI. — Non si ha la pretesa di aver tutto notato ipalm nostre scuole, che non favoriscono, nè permettono l'opportu risult

ɔi nei genitori icolarità a loro ıe psichica (3)	Condizioni e accidenti della gravidanza, del parto e del puerperio (4)	Malattie sofferte dall'alunno (5)
nolto dissipato del giuoco.	Alimentazione disadatta e scarsa prima e dopo il parto.	Lattante, ha subìto un'operazione in un occhio - soffre continue indisposizioni di stomaco - enuresi notturna.
—	—	—
—	—	—
—	—	All'età di due anni e mezzo la rosolia - poco dopo, la polmonite - meningite - a sei anni e mezzo, la nefrite - febbri.
—	—	Nella stagione estiva soffre di riscaldamento gastrico-intestinale - ha avuta la rosolia.
—	—	Rosolia, due anni or sono.
—	—	Nessuna malattia, tranne qualche febbre leggera di tanto in tanto.
—	—	Dolori di denti.
—	—	Rosolia e frequenti raffreddori.
—	—	Due volte le febbri gastriche della durata di parecchi giorni.
—	—	Eczema alla testa - bronco-polmonite.
—	—	Nella prima infanzia, catarro intestinale. - male agli occhi.
—	—	—
—	—	Febbri reumatiche - riscaldamento intestinale.

sterismo, se va soggetta a convulsioni. Le medesime ricerche devono anche farsi, se è malattie nervose, le quali sopra tutte le altre interessano gli studi speciali da farsi

scibilità, impetuosità ecc.); difetti intellettuali (grado di sviluppo intellettuale, atrofia

ıbulismo.

nte della diffidenza e riluttanza dei parenti, e anche in parte delle condizioni delle
:i.

Esame

Indicazioni ge

Num. d'ordine	N. di fotografia	NOME	Giorno di nascita	Luogo di nascita	Altezza	Grande apertura delle braccia	Lunghezza dell'arto superiore	Ampiezza toracica	Peso
1	25	Ant. Samuele	4 gennaio 93	Roma	110.5	109.5	47.5	54	
2	17	Am. Angelo	1 marzo 91	Id.	118	118.5	52	59	
3	3	Alb. Antonio	1 gennaio 93	Id.	108	104	46	56	
4	—	Ben. Augusto.	22 gennaio 91	Id.	120	118	52	61	
5	2	Ban. Giuseppe.	13 id.	Id.	114.5	116	51.5	55.5	
6	12	Cel. Antonio	5 giugno 92	Id.	112	113.5	50	56	
7	10	Cec. Alfredo	1 marzo 92	Id.	109.5	105.5	—	55	
8	26	Can. Carlo	3 maggio 92	Id.	113	110	47	56	
9	33	Cai. Giacinto	4 gennaio 93	Id.	104	104	42	55	
10	11	Con. Roberto	8 luglio 91	Id.	117.5	122	53.5	59.5	
11	29	Dis. Umberto	20 dicembre 91	Id.	122	117.5	52	57	
12	43	D'Ar. Spartaco	23 febbraio 91	Id.	116.5	116.5	51	57.5	
13	19	Di P. Rubino.	20 febbraio 92	Id.	109	108.5	49	57	
14	32	Fer. Romeo	21 dicembre 90	Id.	122.5	123	54.5	60	
15	38	Fras. Nazzareno	1 settembre 92	Id.	105	99.5	45	57	

Semicirconferenza anteriore	Semicirconferenza posteriore	Curva longitudinale	Curva trasversale	Diametro longitudinale	Diametro trasversale	Altezza cranica	Indice cefalico	Capacità approssimativa (1)	Forma cranica	Descrizione cranica	*Osservazioni*
342	284	352	302	180	137	135	76.12	1497	Elissoide.	Sfenocefalo, acrocefalo - capelli biondo-chiari.	Israelita
350	255	320	278	171	131	128	76 66	1405	Elissoide un po' irregolare.	Leggerissima plagiocefalia posteriore a sinistra, compensata da sviluppo del parietale destro; appiattita la regione posteriore del lambda; leggera sfenocefalia - capelli castagno-scuri.	Id.
344	256	330	300	167	137	130	82.03	1434	Ovoide.	Capelli scuri.	
350	265	325	280	177	131	127	74	1428	Elissoide allungata.	Leggera acrocefalia - capelli scuri.	
340	265	312	280	168	131	120	77.97	1396	Ovoide.	Ipsicefalia - capelli biondi.	
345	265	325	280	175	133	117	76	1423	Ovoide alquanto allungata e irregolare.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra con rispondente plagiocefalia parietale destra; sfenocefalia - capelli biondo-chiari.	
280	265	327	290	167	136	122	81.43	1415	Ovoide.	Acrocefalia; superficie irregolarmente bitorzoluta - capelli castagni.	
253	257	325	170	165	135	127	79.41	1305	Ovoide anteriormente ristretta ed a trapezoide.	Capelli scuri.	
350	254	335	290	171	132	125	77.19	1432	Ovoide.	Capelli castagni.	
352	243	340	295	166	130	125	78.31	1423	Ovoide allungata.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra - capelli biondo-scuri.	
285	261	325	290	171	139	128	81.20	1421	Pentagonoide.	Acrocefalia; leggera sfenocefalia - capelli biondo sporco. Appiattimento sulla regione del lambda.	Id.
348	265	330	295	170	196	125	80	1504	Ovoide.	Leggerissima plagiocefalia posteriore sinistra; due cicatrici a destra del lambda, guardando verticalmente, e un'altra nella regione superiore del parietale destro - capelli scuri.	
340	280	320	292	170	136	123	80	1428	Id.	Platicefalia per rilevatezza della regione frontale. Vortice dei capelli molto spostato a destra - capelli scuri.	Id.
335	262	320	290	107	128	117	76.58	1342	Elissoide.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra - capelli molto biondi.	
340	285	330	290	163	134	123	82.20	1392	Esagonoide poco accentuata.	Ipsicefalia; appiattimento, in direzione verticale, sulla regione posteriore del lambda - rilevate le regioni parietali - capelli scuri.	Id.

Num. d'ordine	N. di fotografia	NOME	Giorno di nascita	Luogo di nascita	Altezza	Grande apertura delle braccia	Lunghezza dell'arto superiore	Ampiezza toracica	Peso	Circo
16	6	Fior. Settimio.	12 giugno 92	Roma	119	116.5	51	59		
17	7	Giac. Gustavo.	4 maggio 93	Id.	114.5	112.5	49.5	61		
18	—	Giov. Girolamo	5 febbraio 92	Sant'Angelo	114	112	48.5	58		
19	14	Laz. Amedeo	28 gennaio 90	Roma	115.5	114.5	51	64		
20	34	Lim. David	15 ottobre 93	Id.	110.5	110	47	60		
21	18	Lim. Settimio.	23 ottobre 91	Id.	119	112.5	50	59.5		
22	22	Liv. Giuseppe.	29 agosto 93	Id.	108	105.5	46.5	51		
23	13	Leo. Ugo	7 giugno 93	Id.	109	108.5	48.5	54.5		
24	46	Lor. Sebastiano	31 gennaio 93	Sassoferrato	113.5	113	49	59.5		
25	30	Mi. Tranquillo	1 marzo 91	Roma	107	107	50	57		
26	21	Men. Vito	5 dicembre 93	Id.	103	101.5	48	57		
27	28	Magli. Mario	5 settembre 91	Id.	118.5	118	52	57		
28	8	Pol. Claudio	18 febbraio 93	Id.	118	118.5	52	55.5		
29	40	R. Giuseppe	12 marzo 92	Id.	110	111.5	48	58		

anteriore	Semicirconferenza posteriore	Curva longitudinale	Curva trasversale	Diametro longitudinale	Diametro trasversale	Altezza cranica	Indice cefalico	Capacità approssimativa (1)	Forma cranica	Descrizione cranica	*Osservazioni*
255	270	347	305	181	137	130	75.69	1495	Ovoide irregolare.	Plagiocefalia posteriore a sinistra; cordone destro della nuca sviluppato e teso; regione frontale rilevata - appiattita la regione posteriore al lambda; sfenocefalia - capelli neri.	Israelita
255	265	344	310	181	143	130	79	1498	Sferoide allungata anteriormente	Platicefalia - capelli biondi.	
250	250	305	300	156	145	125	93.01	1406	Sferoide.	Leggera ipsicefalia - capelli rossi.	
263	267	335	310	160	141	125	88.12	1476	Ovoide appiattita anteriormente.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra - capelli quasi neri.	
240	226	308	272	163	129	118	79.14	1338	Esagonoide	Leggera sfenocefalia; ipsicefalia - capelli castagno-scuri.	Id.
258	255	340	293	176	141	120	80.11	1463	Ovoide tendente alla esagonoide.	Capelli biondi chiarissimi.	Id.
289	272	333	294	176	130	123	73.86	1444	Elissoide posteriormente irregolare ed anteriormente a trapezio.	—	Id.
250	245	345	310	173	134	125	77.45	1457	Elissoide.	Leggerissima plagiocefalia posteriore a sinistra; appiattita la regione posteriore del lambda; occipite accentuata - capelli biondi.	
258	254	318	295	161	147	125	91.30	1428	Sferoide irregolare.	Plagiocefalia posteriore a destra, non interamente compensata da plagiocefalia frontale a sinistra; appiattimento nella regione posteriore del lambda - cap. castagno-scuri.	
243	245	322	277	166	128	125	77.10	1481	Ovoide.	Capelli scuri.	Id.
238	269	342	297	164	135	125	82.31	1445	Ovoide grossa posteriormente e anteriormente appuntata.	Capelli castagno-scuri.	Id.
249	270	340	300	169	140	125	82.84	1459	Romboide ad angoli tondeggianti	Acrocefalia; più grossa la bozza occipitale sinistra - capelli biondi.	
240	245	310	255	163	128	115	78.52	1441	Esagonoide irregolare.	Appiattimento sul lambda; bozza occipitale accentuata specialmente nella parte sinistra. Leggera clinocefalia - capelli castagni.	
240	275	347	305	157	130	130	82.80	1454	Ovoide allungata anteriormente e a trapezoide.	Bozza occipitale accentuata - capelli biondo cupo.	

Num. d'ordine	N. di fotografia	NOME	Giorno di nascita	Luogo di nascita	Altezza	Grande apertura delle braccia	Lunghezza dell'arto superiore	Ampiezza toracica	Peso	Circonferenza
30	24	Sac. Raffaele	7 luglio 91	Roma	122	123	53.5	59		
31	39	Spi. Angelo di M. . . .	4 giugno 92	Id.	113	115	50.5	54.5		
32	37	Spi. Angelo di P. . . .	7 giugno 91	Id.	112.5	113	—	55.5		
33	27	Spi. Lazzaro	9 settembre 91	Id.	114	111	47.5	56		
34	45	Spi. Sabato.	28 aprile 91	Id.	120	118	42.5	60		
35	41	Sab. Angelo	19 gennaio 92	Id.	106	104.5	47	55.5		
36	4	Sab. Armando	27 novembre 93	Id.	119	118	52	59		
37	15	Son. Angelo	2 agosto 93	Id.	115	116.5	52.5	60		
38	36	Son. Nissim	24 giugno 91	Id.	114	114.5	48.5	56		
39	16	Son. Pacifico	12 settembre 91	Id.	119	116.5	49	62		
40	20	Top. Ulderico.	5 settembre 93	Id.	115.5	116.5	49.5	57		
41	5	Vac. Armando	2 febbraio 91	Id.	120.5	117	51	55		
42	—	Zar. Alberto	27 marzo 93	Valmontone	98	97	40	51		
43	44	Zar. Emanuele . . . . (Manca Bre. Ubaldo).	28 aprile 91	Id.	120	114	50.5	58		

(1) La capacità cranica è stata trovata secondo il metodo seguito dal Lombroso e dal Ma
gitudinale e il trasversale. Altri però a questi dati sogliono aggiungere anche l'altezza cranic
sono tutte espresse in centimetri.

anteriore	Semicirconferenza posteriore	Curva longitudinale	Curva trasversale	Diametro congitudinale	Diametro trasversale	Altezza cranica	Indice cefalico	Capacità approssimativa (1)	Forma cranica	Descrizione cranica	*Osservazioni*
80	260	343	290	183	134	118	72.22	1470	Ovoide irregolare.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra; cotenna mobile a volontà - capelli scuri.	Israelita
82	257	323	270	171	126	117	72.61	1379	Esagonoide ad angoli spiccati, specialmente i parietali.	Acrocefalia spiccatissima; appiattita la regione del lambda e quella occipitale; sfenocefalia; clinocefalia; fronte bassa e stretta - capelli biondi.	Id.
88	259	324	290	164	136	122	82.92	1411	Esagonoide non molto angolosa.	Leggera ipsicefalia, leggero appiattimento sulla regione del lambda; bozza occipitale sviluppata - capelli neri.	Id.
50	255	313	285	168	140	125	83.33	1411	Ovoide irregolare posteriormente, ed allungata anteriormente.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra con sviluppo del parietale destro; ipsicefalia; appiattita la regione posteriore del lambda; sfenocefalia - capelli molto biondi.	Id.
52	271	343	305	180	139	127	77.22	1490	Ovoide.	Plagiocefalia posteriore a sinistra; bozza occipitale sviluppata - capelli lanosi e neri.	Id.
53	235	315	280	166	133	125	80.12	1482	Ovoide alquanto allungata.	Leggerissima sfenocefalia.	Id.
80	240	315	305	171	135	107	78.94	1446	Ovoide.	Capelli castagni.	Id.
50	240	315	285	167	143	115	85.62	1400	Id.	Ipsicefalia - capelli biondo-chiari.	Id.
40	258	247	290	175	131	129	74.85	1341	Ovoide allungata con accenno all'esagonoide.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra; appiattimento sul lambda - capelli scuri.	Id.
58	250	330	295	174	136	120	78.16	1438	Ovoide anteriormente a trapezio.	Leggerissima sfenocefalia; capelli castagni.	Id.
57	248	330	280	173	134	125	77.45	1422	Esagonoide bene spiccata.	Leggera ipsicefalia; bozza occipitale sfenocefalica - capelli scuri.	
55	245	295	273	161	133	122	82.60	1362	Ovoide sensibilmente ristretta all'occipite.	Ipsicefalia - capelli castagni.	
45	240	325	295	166	133	108	80.10	1404	Pentagonoide con la base innanzi e in dietro tondegg.	Appiattita la regione del lambda; bozza occipitale sfenocefalica - capelli biondi.	Id.
45	255	340	300	173	142	125	82.08	1455	Elissoide irregolare, appiattita anteriorm.	Leggera plagiocefalia posteriore a sinistra con sviluppo del parietale destro; due grosse cicatrici alla regione occipitale; due nella regione parietale; una più piccola nella parietale sinistra.	Id.

oè sommando: la circonferenza massima, la curva longitudinale e la trasversale, il diametro lon-
lla somma tolgono poi 20 centimetri, se le misure furono prese sul vivente. Le varie misurazioni

N. d'ordine	Numero di fotografia	COGNOME E NOME	Diametro frontale minimo	Altezza frontale	Diametro bizigomatico	Diametro bigoniaco	Angolo facciale	Colorito della pelle
1	25	Ant. Samuele	92	49	84	79		pallido
2	17	Am. Angelo	—	—	—	—		bruno
3	3	Alb. Antonio.	95	50	89	77		bruno pallid
4	—	Ben. Augusto	94	50	87	84		bruno
5	2	Ban. Giuseppe	85	44	90	82		bruno terre
6	12	Cel. Antonio.	99	45	84	81		bruno pallid
7	10	Cec. Alfredo	94	46	87	80		bruno rose
8	26	Can. Carlo.	95	49	96	85		bruno pallid
9	33	Cai. Giacinto.	87	48	82	83		bianco rose
10	11	Con. Roberto.	92	37	91	85		bruno chiar
11	29	Dis. Umberto	93	47	90	89		bruno legge
12	43	D'Ar. Spartaco	82	44	88	85		bruno chiar
13	19	Di P. Rubino	93	49	90	84		bruno roseo
14	32	Fer. Romeo	87	42	87	90		bianco roseo
15	38	Fras. Nazzareno	82	38	85	86		bruno roseo

Descrizione della faccia	*OSSERVAZIONI*
Fronte leggermente bombée - leggero ortognatismo - naso piccolo, con pinne arcuate in su e punta in basso - palato ogivale.	
Fronte bassa, arcate sopracciliari sporgenti - zigomi larghi - naso platirrino, con narici a piano obliquo e radice affondata - labbra tumide, il superiore sporgente.	
Fronte bombée - cicatrice sulla bozza destra - naso mesorino.	
—	
Leggera peluria sulle bozze frontali - sopracciglia quasi congiunte - palato ogivale.	
Naso mesorino, un po' a sella - palato molto arcuato.	
Labbro superiore alquanto sporgente - palato ogivale.	
Fronte leggermente bombée - naso mesorino con radice affondata - denti superiori sporgenti sugl'inferiori - palato arcuato.	
Fronte bassa e bombée - una cicatrice su di ciascuna bozza - una corrispondente all'apofisi orbitaria esterna destra - naso leggermente a sella - palato ogivale.	
Fronte sporgente nella parte superiore - naso mesorino con radice affondata.	
Fronte sporgente nella parte superiore - leggero ortognatismo - cicatrice all'estremo esterno del sopracciglio destro - naso leptorino - peluria fra le sopracciglia.	
Palato ogivale.	
Fronte bombée con cicatrice orizzontale sulla bozza destra - naso con radice larga e alquanto affondata - labbra tumide e abitualmente aperte.	
Leggero prognatismo alveolare - naso leptorino - palato arcuato.	
Naso con radice affondata e narici a piano obliquo - labbro superiore arcuato e sporgente.	

N. d'ordine	Numero di fotografia	COGNOME E NOME	Diametro frontale minimo	Altezza frontale	Diametro bizigomatico	Diametro bigoniaco	Angolo facciale	Colorito della pelle
16	6	Fior. Settimio	94	53	88	85		bruno roseo
17	7	Giac. Gustavo	102	49	96	84		bruno pallido
18	—	Giov. Girolamo	104	40	98	93		bruno roseo
19	14	Laz. Amedeo.	90	45	98	87		bruno
20	34	Lim. David	87	57	87	78		roseo
21	18	Lim. Settimio	99	44	97	95		id.
22	22	Liv. Giuseppe	94	43	89	82		bruno pallido
23	13	Leo. Ugo	90	42	90	84		bianco roseo
24	46	Lor. Sebastiano.	100	48	92	90		bruno roseo
25	30	Mi. Tranquillo	90	49	90	88		bruno
26	21	Men. Vito.	90	35	80	79		id.
27	28	Magli. Mario.	89	49	80	80		bianco roseo
28	8	Pol. Claudio	89	46	97	86		pallido
29	40	R. Giuseppe	84	43	84	84		bianco roseo
30	24	Sac. Raffaele.	85	49	85	85		pallido

Descrizione della faccia	*Osservazioni*
Fronte leggermente bombée - leggerissima asimmetria facciale - naso con radice affondata, largo e carnoso - palato ogivale.	
Fronte normale con bozze sporgenti - naso leptorino - larga la mascella inferiore e stretto il mento - palato ogivale.	
Fronte larga e bassa - faccia larga - naso mesorino - sopracciglia quasi congiunte.	
Bozze frontali rientranti e sporgente la regione metopica - faccia asimmetrica - naso mesorino con narici a piano obliquo.	
Fronte leggermente bombée - palato ogivale.	
Faccia larga - leggero prognatismo naso - labiale - labbra arcuate - palato ogivale.	
Fronte spiccatamente bombée - naso mesorino con radice affondata e narici a piano obliquo.	
Fronte spiccatamente bombée, in ispecie nella parte superiore - leggero ortognatismo - naso mesorino quasi camuso, con radice alquanto incavata.	
Fronte spaziosa - asimmetria facciale - a destra si nota un maggiore sviluppo della mandibola inferiore - naso leptorino con piano delle narici obliquo - palato ogivale.	
Naso leptorino - palato ogivale.	
Fronte stretta e bassa - baffi precoci - palato ogivale.	
Fronte normale la cui linea si continua quasi in linea retta con quella del naso, che è leptorino - palato ogivale.	
Fronte prominente nella parte superiore, su cui la linea d'impianto dei capelli rappresenta una curva regolare senza sinuosità - naso mesorino tendente al platirrino, con narici tondeggianti - bocca stretta.	
Fronte alquanto stretta, ma prominente - cicatrice sulla bozza frontale sinistra - naso mesorino - leggero prognatismo labiale.	
Fronte bombée - naso leptorino con la punta in basso - labbro superiore rilevato e sporgente - palato arcuato.	

N. d'ordine	Numero di fotografia	COGNOME E NOME	Diametro frontale minimo	Altezza frontale	Diametro bizigomatico	Diametro bigoniaco	Angolo facciale	Colorito della pelle
31	39	Spi. Angelo di M.	84	39	85	80		bruno
32	37	Spi. Angelo di P.	82	39	80	84		bruno roseo
33	27	Spi. Lazzaro	..	..	..	..		roseo
34	45	Spi. Sabato	88	39	85	75		bruno pallido
35	41	Sab. Angelo	88	46	80	75		bruno roseo
36	4	Sab. Armando	..	..	..	..		pallido
37	15	Son. Angelo	..	..	..	..		bruno roseo
38	36	Son. Nissim	91	40	84	84		id.
39	16	Son. Pacifico	90	48	88	82		id.
40	20	Top. Ulderico	95	50	94	84		bianco roseo
41	5	Vac. Armando	90	56	80	87		id.
42	—	Zar. Alberto	..	..	..	..		pallido
43	44	Zar. Emanuele	..	..	..	..		bruno pallido
		(Manca Bre. Ubaldo).						

Descrizione della faccia	*OSSERVAZIONI*
Fronte alquanto sfuggente con peluria sulle bozze - prognatismo naso - labiale - naso storto a sinistra e con le pinne tirate in su.	
Leggera peluria sulla fronte - sopracciglia folte e congiunte da peluria - naso mesorino molto schiacciato - labbra tumide - palato piccatamente ogivale.	
Fronte spaziosa, naso leptorino - leggera plagioprosopia a sinistra nella mandibola inferiore - palato ogivale.	
Impianto dei capelli in avanti - peluria sulle bozze frontali - sopracciglia folte e congiunte da peluria - peluria sul collo ed avanti alle orecchie - naso a sella, con radice molto incavata - narici aperte e tonde - palato arcuato. Fronte alquanto bombée - palato arcuato.	
Fronte leggermente bombée - naso schiacciato - labbra tumide, divaricate e alquanto sporgenti - leggera plagioprosopia inferiore a destra - palato arcuate.	
Naso leptorino - sensibile prognatismo alveolare - labbra sporgenti e staccate - palato ogivale.	
Ortognatismo - naso mesorino affondato alla base.	
Ortognatismo - naso mesorino con narici tondeggianti e a piano alquanto obliquo.	
Naso a radice larga, con narici tondeggianti e a piano obliquo.	
Più sporgente la bozza frontale destra - naso con narici a piano molto obliquo - palato ogivale.	
Plagiocefalia anteriore a sinistra - prognatismo naso - alveolare con sporgenza delle labbra semiaperte - palato molto arcuato - mento piccolo.	

Num. d'ordine	Num. di fotografia	NOME	ORECCHI	OCCHI
1	25	An. Samuele . .	—	Iride azzurra.
2	17	Am. Angelo . .	Padiglioni divaricati - il destro a trago biforcato e lobulo sessile.	Iride castagna.
3	3	Alb. Antonio . .	—	Iride giallognola.
4	—	Ben. Augusto .	Elice leggermente accartocciata.	Iride castagna.
5	2	Ban. Giuseppe .	Sviluppata la porzione discendente dell'elice.	Iride castagna.
6	12	Cel. Antonio . .	Manca la porzione discendente dell'elice - tubercolo di Darwin nel sinistro - fossetta intertragica profonda.	Iride verdognola.
7	10	Cec. Alfredo . .	—	Iride castagna.
8	26	Can. Carlo . . .	Padiglioni molto larghi - manca la porzione discendente dell'elice.	Iride giallognola.
9	33	Cai. Giacinto. .	Molto divaricati i padiglioni - conca divisa dalla spina dell'elice, tubercolo di Darwin accentuato e molto più a destra che a sinistra.	Iride castagna.
10	11	Con. Roberto. .	Elice leggermente accartocciata, conca divisa - a sinistra il trago è rudimentale.	Iride castagna.
11	29	Dis. Umberto. .	Elice mancante nella metà inferiore della sua branca discendente, lobulo piccolissimo - fossetta intertragica profonda.	Rime palpebrali convergenti basso - iride castagna.
12	43	D'Ar. Spartaco.	—	Iride castagna.
13	19	Di. P. Rubino .	Padiglioni ad ansa - piccolo il tubercolo di Darwin, e alquanto più pronunciato a destra.	Iride giallognola.
14	32	Fer. Romeo. . .	Padiglioni divaricati - tubercolo di Darwin molto accentuato, specialmente a destra - fossetta intertragica profonda.	Rima palpebrale più corta sinistra - iride azzurra.
15	38	Fras. Nazzareno	Padiglioni divaricati.	Iride castagna.

DENTI	Altre indicazioni
M. inf. Incis. medi seghettati e con diastema - canini sviluppati. - *M. super.* n incisivo a taglio obliquo - canini sviluppati - un premolare manca, gli altri no cariati.	
M. inf. Piccoli diastemi fra gli incisivi, e fra questi e i canini - un premo- re manca e un molare è cariato. - *M. sup.* Cariati i due secondi premolari.	
M. sup. Incisivo later. destro obliquo in dentro - canini sviluppati.	
M. inf. Incisivi ineguali, seghettati ed erosi - canini sviluppati - mancano i ne premol. sinistri. - *M. sup.* Diastemi fra i quattro incisivi, che sono larghi, ghettati ed erosi - mancano un canino e i due premolari sinistri.	
M. inf. Incisivi seghettati - canini poco sviluppati. - *M. sup.* Incisivi medi scaletta, di cui il destro è impiantato più sopra - piccoli i laterali - piccolis- mi i canini - manca il primo premol. destro - due sopraddenti a destra, uno il secondo premol., l'altro sul molare.	
M. inf. Incisivi medi irregolari, seghettati, erosi e giallognoli. - *M. sup.* Manca incisivo medio sinistro - il destro corto, largo, seghettato e giallognolo.	
M. inf. Diastemi fra gl'incisivi, un premolare cariato, un altro con principio carie. - *M. sup.* Diastemi fra gl'incisivi.	
M. inf. Incisivi ad impianto obliquo, seghett. i laterali - poco sviluppati i ca- ni - manca il primo premol. destro. - *M. sup.* Macrodentismo degli incisivi edi, che sono seghett. e con piccolo diastema - i laterali piccoli, specialmente sinistro - canini poco sviluppati.	
M. inf. Manca un incisivo. - *M. sup.* A sinistra è cariato il secondo premol. - anca il molare.	
Mancano tre incisivi alla mandibola inferiore e tre alla superiore - In questa ancano pure il canino e il primo premol. sinistro; il secondo premol. è ca- to - a destra il primo premol. manca ed il secondo è cariato.	
M. inf. Incisivo medio sinistro corto e seghettato - mancano i due premol. tri e il secondo premol. sinistro. *M. sup.* Incisivi piccoli - canini sviluppati, gli altri alcuni mancano e alcuni sono cariati.	
M. sup. Manca un incisivo - i medi sono più grossi e con diastema - cariato premol.	
M. inf. Incis. seghett., i medi più lunghi - cariati due premol. - *M. sup.* In- ivi seghett., i medi più grossi - principio di carie nel later. - i due secondi emol. mancano e un molare è cariato.	
M. inf. Incis. seghett., più basso il laterale destro - a sinistra, il canino ap- attito e il secondo premol. manca. - *M. sup.* Enorme macrodentismo degl'incis. di con diastema fra loro - microdentismo dei later., tutti e quattro seghett. nini appiattiti e tozzi - cariati i due premol. destri.	
M. inf. Incis. medio sinistro seghettato. - *M. sup.* Diastemi fra gl'incisivi.	

Num. d'ordine	Num. di fotografia	NOME	ORECCHI	OCCHI
16	6	Fior. Settimio .	Più piccolo il padiglione sinistro ed impiantato più in basso - elice a fettuccia - antelice poco accentuata - assenza dell'antitrago.	Iride giallognola.
17	7	Giac. Gustavo .	Antelice rilevata, fossetta intertragica profonda.	Sopracciglia scarse - iride ca stagna.
18	—	Giov. Girolamo.	Tubercolo di Darwin a destra - poco sviluppato il trago.	Fori pupillari alquanto eccen trici.
19	14	Laz. Amedeo . .	Il destro è impiantato più in alto e più in avanti, ed è più grande - divaricati i padiglioni - lobulo sessile - antelice rilevata.	Sopracciglia poco folte - irid castagna - leggero strabismo in terno.
20	34	Lim. David. . .	Antelice alquanto rilevata sull'elice e più a destra che a sinistra.	Iride castagna.
21	18	Lim. Settimio .	Manca la porzione discendente dell'elice - tubercolo di Darwin a sinistra - lobulo piccolo - fessura intertragica profonda.	Piccola apertura palpebrale iride azzurra.
22	22	Liv. Giuseppe .	Padiglioni divaricati, corti e larghi - manca la porzione discendente dell'elice - tubercolo di Darwin - larga fossetta intertr. - lobulo staccato e appuntito.	Rime palpebrali convergenti basso - iride giallognola - cavi orbitarie ampie.
23	13	Leo. Ugo	Padiglioni ad ansa, sviluppati superiormente e appuntiti nel lobulo - quasi scomparsa l'antelice.	Iride castagna.
24	46	Lor. Sebastiano	Il destro più in alto e più in avanti, più largo del sinistro e con tubercolo di Darwin - padiglioni divaricati.	Iride azzurrognola.
25	30	Mi. Tranquillo .	—	Iride castagna.
26	21	Men. Vito. . . .	Padiglioni corti e larghi - elice trasversa abbondante - atrofica la discendente con angolo retto al loro punto di incontro - lobulo piccolo.	Sopracciglia folte - rime pal brali convergenti in basso - ir grigia.
27	28	Magli. Mario. .	Padiglioni larghi, il destro alquanto più grosso, specialmente nella parte superiore - Elice più scarsa a sinistra - tubercolo di Darwin - lobulo piccolo.	Sopracciglia scarse e bionde piccola l'apertura palpebrale s stra - iride ampia color casta leggero strabismo interno a sin
28	8	Pol. Claudio . .	Padiglioni divaricati - elice abbondante - lobulo sessile - tubercolo di Darwin accentuato a destra.	Infossati e languidi - palpe poco aperte - iride castagna.
29	40	R. Giuseppe . .	Al destro, accentuato il tubercolo di Darwin.	Arcate sopracciliari promine ti - sopracciglia folte - iride c stagna.
30	24	Sac. Raffaele . .	Tubercolo di Darwin al sinistro, traghi acuminati - manca l'antitrago a destra.	Iride azzurrognola.

DENTI	Altre indicazioni
M. inf. Incis. di varia grandezza, i medi seghettati e con diastema fra loro - anini appiattiti - mancano tre premol., l'altro è cariato. - *M. sup.* Incis. mac- hiati e con diastemi fra loro; uno più corto - due premol. sono cariati.	
M. inf. Incis. medi piccoli, gialli e seghettati. - *M. sup.* Incisivi medi più nghi, seghettati e con diastema - piccoli gl'incisivi laterali.	
M. inf. Incis. medi seghettati. - *M. sup.* Incisivi medi seghettati ed obliqui avanti - cariato un premol.	
M. inf. Cariati un canino e un premol. - un canino è tozzo e piatto, mancano e premol. - *M. sup.* Macrodentismo degl'incisivi medi e microdentismo dei la- rali, che sono impiant. al disopra degli altri - canini tozzi e piatti.	
M. inf. Diastemi fra gl'incisivi, i medi obliqui in dentro. seghett. e legger- nte giallognoli - mancano i molari. - *M. sup.* Incis. medi grossi e con dia- ma - canini molto pronunciati - dei premol., due mancano e due sono cariati.	
M. inf. Incisivi corti e seghett. - i laterali, obliqui in dentro. - *M. sup.* Incis. edi più grossi e con diastema - un canino e due premol. mancano, due altri remol. sono cariati.	
M. inf. Diastemi fra gl'incis. - canini appiattiti - un premol. è cariato. - *M. sup.* cis. corti, larghi e con diastemi - mancano i due primi premol., i due se- ndi, cariati.	
M. inf. Incis. medi piccoli, seghettati e gialli. - *M. sup.* Mancano i due in- sivi medi - un canino e un premol. sono cariati, un premol. manca.	
M. inf. Incis. medi più corti, seghett. e giallognoli - canini appiattiti - manca molare - *M. sup.* Grosso diastema fra i medi - diastemi fra gl'incisivi late- li e i canini, i quali sono appiattiti.	
M. inf. Incisivi irregolari e giallognoli - uno ne manca - soppraddente in ntro. dietro il medio destro - due denti cariati. - *M. sup.* Incis. medi grossi, ghett., obliqui in dentro e con grosso diastema - canini appiattiti - un premol. cariato e uno manca.	
M. inf. Diastemi fra gl'incis. - canini lunghi e appiattiti - diastemi fra i due emol. a destra - mancano i molari, anche nella mand. super. - *M. sup.* Incis. di seghett., macchiati e con piccolo diastema - canini molto svilupp. - due emol. mancano e uno è cariato.	
M. inf. Manca il canino sinistro. - *M. sup.* Incis. con diastemi, microdentismo laterali - canini a forma d'incisivi.	
M. sup. Grosso diastema fra gl'incisivi medi.	
M. inf. Incisivi medi più lunghi, seghettati e con diastema - un premol. ca- to. - *M. sup.* Incis. medi corti, larghi, seghett. e con diastema - i laterali ti, piccoli e divaricati lateralmente.	
M. inf. Tre premol. mancano e due molari sono cariati. - *M. sup.* Diastemi gl'incis., di cui i medi sono grossi - un incisivo manca e due altri denti o cariati.	

Num. d'ordine	Num. di fotografia	NOME	ORECCHI	OCCHI
31	39	Spi. Angelo di M.	Larghi ed a forma embrionale - antitrago embrionale - lobulo sessile.	Iride giallognola.
32	37	Spi. Angelo di P.	Trago molto sviluppato.	Rime palpebrali convergenti in basso - iride castagna.
33	27	Spi. Lazzaro . .	Il sinistro è impiantato un po' più in avanti - lobuli appuntati.	Iride azzurrognola.
34	45	Spi. Sabato . . .	Padiglioni divaricati - il destro ad inserzione obliqua.	Sopracciglia foltissime - arcate sopracciliari prominenti - iride castagno-scura.
35	41	Sab. Angelo . .	—	Iride giallognola.
36	4	Sab. Armando .	—	Iride castagno-scura.
37	15	Son. Angelo . .	Elice abbondante e ripiegata - il destro a forma embrionale - trago biforcato a sinistra - lobulo sessile.	Iride castagna.
38	36	Son. Nissim . .	Padiglioni divaricati - il destro impiantato più in avanti - antelice rilevata - trago appuntato.	Iride giallognola.
39	16	Son. Pacifico . .	Padiglioni divaricati - lunga fossetta intertragica - antitrago molto sviluppato.	Iride castagno-scura.
40	20	Top. Ulderico .	Padiglioni larghi - il destro un po' più grosso - lobulo piccolo - conca divisa - antelice rilevata.	Iride giallognola.
41	5	Vac. Armando .	Padiglioni divaricati.	Iride castagna.
42	—	Zar. Alberto . .	Tubercolo di Darwin a sinistra - traghi poco sviluppati, molto gli antitraghi.	Iride castagno-chiara.
43	44	Zar. Emanuele . (Manca Bre. Ubaldo).	Il destro impiantato più in alto e più in avanti - elice rovesciata nell'angolo tra la porzione trasversale e la discendente - lobulo sessile.	Iride castagna.

DENTI	Altre indicazioni
M. inf. Incis. medi lunghi e seghettati - degli altri denti tre mancano e uno ariato. - *M. sup.* Poco sviluppati i canini - mancano gl'incis. medi e due premol.	
M. inf. Incis. laterali più lunghi e con piccolo diastema - mancano due pre-olari e uno è cariato. - *M. sup.* Incis. con piccoli diastemi - canini appiattiti - anca un premol.	
M. inf. Incis. seghettati, i laterali impiant. più in dentro ed obliqui - dia-tema fra i canini e i premol. - un premol. manca e uno è cariato. - *M. sup.* Un ncis. manca, gli altri incis. sono macchiati di nero - mancano tre premol.	
M. inf. Incis. ineguali e seghett. - un premol. manca e uno è cariato. - *M. sup.* acrodentismo degl'incis. medi - diastema fra loro, il sinistro obliquo in dentro - icrodentismo dei laterali, di cui il sinistro obliquo in avanti e l'altro obliquo dentro - un canino manca e un altro è cariato. *M. inf.* Canini alquanto sviluppati. - *M. sup.* Incis. medi un po' più grossi con piccolo diastema - canini pure sviluppati.	
M. inf. Incis. piccoli e con piccoli diastemi - due premol. cariati. - *M. sup.* astemi fra gl'incis. - cariato un premol.	
M. inf. Incis. seghettati, i laterali più corti e a taglio obliquo - cariati i due econdi premol. - *M. sup.* Diastema fra gl'incis. medi, che sono più grossi - ca-iati i due secondi premol.	
M. inf. Incis. grossi, special. i medi, irregol. e seghet. - a destra mancano il ca-no e i due premol. - a sinistra, grossissimo il molare e i due premol. piccoli e retti insieme. - *M. sup.* Enorme macrodentismo degli incis. medi, i later. più coli e cariati nella linea commessurale - sopraddente sul 1. premol. sinistro. *M. inf.* Incis. irregolari e seghett., uno di essi obliquo in dentro - mancano e premol. - *M. sup.* Incis. medi grossi, seghett. e con largo diastema - manca laterale sinistro - mancano i due primi premolari.	
M. inf. Mancano tre incis., due premol. e i due molari. - *M. sup.* Grosso dia-ema fra gl'incis. medi - piccoli gl'incis. laterali - canino destro grosso e piatto - ancano i molari.	
M. inf. Incis. seghettati, di cui i laterali a leggera inserzione obliqua inter-amente. - *M. sup.* Incis. medi più grossi - tre premol. cariati.	
M. inf. Incis. medi cortiss., seghettati e obliq. in dentro - i later. lunghi, stretti bliqui sui canini - manca un premol. - *M. sup.* Diastemi fra gl'incis. medi, dei ali il sinistro è più corto e larghiss. - principio di carie negli altri tre incis., e sono di irregolare grandezza - cariati ancora altri due denti. *M. inf.* Incisivi seghettati. - *M. sup.* Incisivi obliqui in avanti - macroden-mo dei medi - principio di carie in un premol.	

Num. d'ordine	COGNOME e NOME	Giorno di nascita	Fisonomia (1)	Nutrizione generale (2)	Colorito della pelle (3)	Costituzione scheletrica (4)	Deambul zione (5)
1	Ant. Samuele .	4 genn. 93	apata	scarsa	pallido	legg. cifosi	lenta, inc
2	Am. Angelo. .	1. mar. 91	calma	ottima	bruno sanguigno	normale	normale
3	Alb. Antonio .	1. genn. 93	vivace	ottima	bruno pallido	id.	id.
4	Ben. Augusto .	22 genn. 91	calma	ottima	bruno	id.	id.
5	Ban. Giuseppe .	13 genn. 91	calma	buona	bruno terreo	id.	id.
6	Bre. Ubaldo. .	5 dicem. 93	apata tendente al gaio	ottima	bruno roseo	id.	id.
7	Cel. Antonio .	5 giug. 92	apata	scarsa	bruno pallido	id.	lenta
8	Cec. Alfredo. .	1. marz. 92	vivace	ottima	bruno roseo	id.	normale
9	Can. Carlo . .	3 magg. 92	calma	buona	bruno pallido	id.	lenta
10	Cai. Giacinto .	4 genn. 93	vivace	ottima	bianco roseo	id.	normale
11	Con. Roberto .	8 lugl. 91	calma	buona	bruno chiaro	id.	lenta
12	Dis. Umberto .	20 dic. 91	vivace	buona	bruno	id.	normale
13	D'Ar. Spartaco.	23 febb. 91	vivace	buona	bruno chiaro	id.	id.
14	Di P. Rubino .	20 febb. 92	calma	ottima	bruno sanguigno	id.	id.
15	Fer. Romeo . .	21 dic. 90	vivace	buona	bianco pallido	id.	id.
16	Fras. Nazzareno	1. sett. 92	calma	ottima	bruno roseo	id.	id.
17	Fior. Settimio .	12 giug. 92	apata	buona	bruno roseo	id.	id.
18	Giac. Gustavo .	4 magg. 93	calma	buona	bruno molto chiaro	id.	lenta
19	Giov. Girolamo.	5 febb. 92	calma	ottima	bruno roseo	id.	normale
20	Laz. Amedeo .	28 gen. 90	calma	buona	bruno	id.	id.
21	Lim. David . .	15 ott. 93	gaia	buona	roseo	id.	leggerme spastica
22	Lim. Settimio .	23 ott. 91	calma	ottima	roseo acceso	id.	normale
23	Liv. Giuseppe .	29 ag. 93	vivace	buona	bruno molto chiaro	id.	id.
24	Leo. Ugo . . .	7 giug. 93	calma	ottima	bianco roseo	id.	id.
25	Lor. Sebastiano.	31 gen. 93	vivace	ottima	bruno sanguigno	id.	id.
26	Mi. Tranquillo.	1. marzo 91	calma	scarsa	bruno	id.	lenta
27	Men. Vito . .	5 dic. 93	calma	buona	chiaro leggerm. roseo	id.	id.
28	Magli. Mario .	5 sett. 91	calma quasi triste	buona	roseo acceso	id.	id.
29	Pol. Claudio. .	18 febb. 93	calma	scarsa	pallido	id.	alquant strascican
30	R. Giuseppe. .	12 mar. 92	calma	scarsa	pallido	id.	normale
31	Sac. Raffaele .	7 lugl. 91	melancon.	scarsa	bianco	id.	id.
32	Spi. Angelo di M.	4 giug. 92	vivace	scarsa	bruno pallido	id.	id.
33	Spi. Angelo di P.	7 giug. 91	vivace	ottima	bruno roseo	id.	id.
34	Spi. Lazzaro. .	9 sett. 91	vivace	ottima	roseo acceso	id.	id.
35	Spi. Sabato . .	28 aprile 91	calma	buona	bruno pallido	id.	id.
36	Sab. Angelo. .	19 genn. 92	calma	ottima	bruno roseo	id.	id.

SISTEMI ORGANICI (6)	Orina (7)	Capacità polmonare (8)	Polso (9)	Pressione sanguigna capillare (10)	Riflesso rotuleo	Riflesso irideo	Forza muscolare al dinamometro	Sensibilità tattile	Resistenza alla fatica intellettuale	*Osservazioni*
							9 - 10 1|2			Per la forza muscolare il primo numero indica la pressione della mano destra; il secondo di tutte e due le mani. Quest' ultimo talvolta è inferiore al primo, a cagione dell' imperizia dell'alunno nello stringere l'arco
							14 1|2 - 15			
							11 1|2 - 13			
							13 - 17			
							13 - 20 1|2			
							8 - 9 1|2			
							10 - 13			
							8 - 12			
							12 1|2 - 14			
							8 1|2 - 9 1|2			
							13 1|2 - 18			
							13 - 16 1|2			
							12 1|2 - 17			
							10 - 12			
							15 - 18 1|2			Costituzione linfat.
							7 - 11 1|2			
							11 - 15			
							11 - 10 1|2			
							11 1|2 - 13 1|2			
							11 1|2 - 11 1|2			
							8 - 11			
							12 - 8			
							7 - 7			
							7 - 12			
							9 - 15 1|2			
							11 - 11 1|2			Costituzione linfat.
							5 1|2 - 6			
							10 - 17 1|2			
							11 - 17			
							12 - 16			Costituzione linfat.
							12 1|2 - 16			Costit. linf. - diatesi scrofolosa
							11 1|2 - 14			
							8 - 11			
							13 1|2 - 18			
							9 - 12			
							12 - 14			

Num. d'ordine	COGNOME e NOME	Giorno di nascita	Fisonomia (1)	Nutrizione generale (2)	Colorito della pelle (3)	Costituzione scheletrica (4)	Deambulazione (5)
37	Sab. Armando .	27 nov. 93	calma	buona	bianco leggerm. roseo	normale	normale
38	Son. Angelo. .	2 agos. 93	apata	ottima	bruno sanguigno	id.	id.
39	Son. Nissim. .	24 giug. 91	ora calma ora vivace	buona	bruno sanguigno	id.	alquanto strascicant
40	Son. Pacifico .	12 sett. 91	vivace	ottima	bruno roseo	id.	normale
41	Top. Ulderico .	5 sett. 93	vivace	ottima	bianco roseo	id.	id.
42	Vac. Armando.	2 febbr. 91	calma	ottima	bianco roseo acceso	id.	id.
43	Zar. Alberto .	27 mar. 93	calma	buona	pallido	id.	id.
44	Zar. Emanuele .	28 apr. 91	calma	scarsa	bruno chiaro	id.	id.

NOTE. — L'esame completo, come sarà qui appresso indicato (nota n. 6) è inutile praticarlo p da praticarsi esclusivamente nel caso che si presenti un sintoma tale da far credere utile un esa tecnica.

(1) Sofferente, melanconica, apata, calma, vivace, gaia.

(2) Buona, ottima, scarsa, desumendolo dall'aspetto e dal pannicolo adiposo.

(3) Pallida, rosea, giallognola, olivastra, bruna.

(4) Statura, sviluppo dello scheletro, note di rachitismo (cifosi, scoliosi, lordosi, ingrossamen botte, carenato, a imbuto).

(5) Andatura spastica, paretica, atassica (in modo deciso, oppure accennata), lenta, rapida, e

(6) **Apparecchio digerente:** appetito, sete, defecazione, rapidità dei processi digestivi, assim della respirazione, tipo (costale, addominale, costo-addominale), ampiezza della respirazione. — **Ap** zioni cardiache), *angina* (dolore fortissimo nella regione del cuore); sede dell'itto della punta del cuo malattie dell'apparecchio circolatorio. — **Sistema nervoso:** cefalalgia, vertigine, sonno, tremo

(7) Colore, limpidezza, quantità nelle 24 ore, peso specifico, reazione, sedimenti.

(8) Si osservi allo spirometro.

(9) Si osservi con lo sfigmometro.

(10) Si osservi con lo sfigmomanometro.

(11) Nei riflessi si noti l'ampiezza e la rapidità.

(12) Si mettano i diagrammi dimostranti le curve della fatica intellettuale. Questa ricerca, m possibile a raggiungersi, ed i mezzi da adoperarsi, per questo scopo, in ragazzi anormali.

SISTEMI ORGANICI (6)	Orina (7)	Capacità polmonare (8)	Polso (9)	Pressione sanguigna capillare (10)	Riflesso rotuleo	Riflesso irideo	Forza muscolare al dinamometro	Sensibilità tattile	Resistenza alla fatica intellettuale	*Osservazioni*
							14-18 10-13 8-11 13 1|2-13 10 1|2-6 1|2 10 1|2-12 7-9 1|2 12 1|2-15 1|2			Costituzione linfat.

ti, specialmente per quanto riguarda i vari sistemi organici. Si sono accennate le varie ricerche minuzioso. Questo, nei pochi casi in cui è indicato, può essere eseguito, se è necessario, da persona

l'epifisi, incurvamento delle ossa lunghe, valgismo); struttura del torace (regolare, paralitico, a

e (buona o scarsa) malattie dell'apparecchio digerente. — **Apparecchio respiratorio:** frequenza **lo circolatorio:** disturbi cardiaci, *cardiopalmo* (palpitazione), *tachicardia* (frequenza delle pulsa- dell'itto, sporgenza della regione del cuore; stato dei vasi, sviluppo venoso, pressione sanguigna, urbi della sfera sensoriale, paralisi, convulsioni, malattie del sistema nervoso.

plicata, si praticherà soltanto in casi nei quali si creda utile per stabilire lo sviluppo intellettuale

Numero d'ordine	COGNOME E NOME		Rosso	Giallo	Verde	Turchino	Viol
1	Ant. Samuele	I modo	rosso	verde	turchino	giallo	rosa
		II id.	id.	id.	viola	verde	giall
2	Am. Angelo.	I id.	id.	giallo	verde	turchino	viola
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
3	Alb. Antonio	I id.	id.	bianco	giallo	viola	turchi
		II id.	id.	verde	turchino	id.	id.
4	Ben. Augusto	I id.	id.	giallo	verde	turchino	viola
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
5	Ban. Giuseppe	I id.	arancio	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
6	Cel. Antonio	I id.	rosso	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
7	Cec. Alfredo	I id.	id.	id.	id.	viola	turchi
		II id.	id.	id.	id.	turchino	id.
8	Can. Carlo	I id.	rosa	id.	id.	viola	non s
		II id.	non sa	id.	id.	turchino	viola
9	Cai. Giacinto	I id.	non sa	non sa	non sa	non sa	non s
		II id.	rosso	verde	giallo	viola	turchi
10	Con. Roberto	I id.	id.	giallo	verde	turchino	viola
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
11	Dis. Umberto	I id.	id.	id.	id.	azzurro	celest
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola
12	D'Ar. Spartaco	I id.	id.	id.	id.	id.	non s
		II id.	id.	id.	id.	viola	turchi
13	Di P. Rubino	I id.	id.	id.	id.	azzurro	celest
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola
14	Fer. Romeo.	I id.	id.	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
15	Fras. Nazzareno	I id.	id.	verde	viola	non sa	non s
		II id.	id.	id.	giallo	viola	turchi
16	Fior. Settimio	I id.	id.	giallo	verde	azzurro	celest
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola
17	Giac. Gustavo	I id.	id.	bianco	turchino	giallo	id.
		II id.	id.	viola	non sa	verde	id.
18	Giov. Girolamo	I id.	id.	verde	verde	id.	gialli
		II id.	id.	giallo	id.	viola	turchi
19	Laz. Amedeo	I id.	id.	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
20	Lim. David	I id.	id.	id.	id.	id.	rosa
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola
21	Lim. Settimio	I id.	id.	id.	id.	viola	turchi
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
22	Liv. Giuseppe	I id.	id.	id.	id.	celeste	viola
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
23	Leo. Ugo	I id.	id.	id.	id.	turchino	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
24	Lor. Sebastiano	I id.	id.	id.	id.	viola	non s
		II id.	id.	id.	id.	id.	turchi
25	Mi. Tranquillo.	I id.	id.	id.	id.	giallo	non s
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola

Bianco	Nero	OSSERVAZIONI
bianco	nero	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
giallo	id.	
bianco	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
non sa	non sa	Risponde che non sa a cagione della sua singolare pigrizia intellettuale,
bianco	nero	infatti alla terza domanda si sbriga dicendo: Non so niente.
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.

Numero d'ordine	COGNOME E NOME		Rosso	Giallo	Verde	Turchino	Viola
26	Men. Vito	I modo	rosso	non sa	verde	viola	turchi
		II id.	id.	giallo	id.	turchino	viola
27	Magli. Mario	I id.	id.	id.	id.	id.	verde
		II id.	id.	viola	id.	id.	non s
28	Pol. Claudio	I id.	rosa	giallo	id.	id.	celest
		II id.	rosso	id.	id.	id.	viola
29	R. Giuseppe	I id.	id.	id.	id.	id.	celest
		II id.	id.	id.	id.	id.	viola
30	Sac. Raffaele	I id.	id.	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
31	Spi. Angelo di M.	I id.	id.	id.	id.	viola	turchi
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
32	Spi. Angelo di P.	I id.	id.	id.	turchino	verde	non s
		II id.	id.	id.	verde	turchino	viola
33	Spi. Lazzaro	I id.	id.	id.	id.	azzurro	celest
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viola
34	Spi. Sabato	I id.	id.	viola	turchino	giallo	id.
		II id.	id.	verde	verde	id.	id.
35	Sab. Angelo.	I id.	id.	giallo	id.	turchino	celest
		II id.	id.	id.	id.	id.	viola
36	Sab. Armando.	I id.	id.	id.	id.	id.	ros
		II id.	id.	id.	id.	id.	viol
37	Son. Angelo.	I id.	id.	id.	id.	azzurro	turch
		II id.	id.	id.	id.	viola	id.
38	Son. Nissim	I id.	id.	id.	id.	turchino	viol
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
39	Son. Pacifiico	I id.	id.	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
40	Top. Ulderico	I id.	id.	id.	id.	id.	id.
		II id.	id.	id.	id.	id.	id.
41	Vac. Armando.	I id.	id.	id.	turchino	viola	id.
		II id.	id.	id.	verde	turchino	id.
42	Zar. Alberto	I id.	id.	id.	id.	viola	non
		II id.	id.	id.	id.	turchino	viol
43	Zar. Emanuele.	I id.	id.	id.	id.	viola	turch
		II id.	id.	id.	id.	turchino	id.
	(Manca Bre. Ubaldo)						

NOTA — Il 1.° modo riporta il nome da ciascun ragazzo attribuito al colore esp vero nome di quello espresso sull'alto della finca medesima. — Nel 1.° modo ho proce 2.° modo ho proceduto saltuariamente.

Nel 1.° modo i varî colori, eccetto il bianco ed il nero che sono stati da quasi tutti riconosciuti, 41.86 — viola 34.88. Nel 2.° modo gli stessi colori sono stati indicati giustamente in questa 2.° modo il viola sia stato indicato un numero di volte molto maggiore di quello nel qual degli altri. Il rosso, nel 1.° modo, avrebbe avuta una percentuale maggiore, se il campione d

In media i varî colori sono stati nominati bene nella proporzione del 66.04 per cento, zioni dei colori, la sproporzione delle due percentuali medie deve essere attribuita a difett presente caso, la via associativa che va dal simbolo verbale alla cosa significata, sia molto

anco	Nero	*OSSERVAZIONI*
anco	nero	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	In lui mi è parso che l'esclusione abbia chiaramente influito a fargli
id.	id.	indicar bene il viola.
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.	
id.	id.

Acutezza visiva.

1	Ant. Samuele	3|4
2	Am. Angelo	1
3	Alb. Antonio	1
4	Ben. Augusto	1
5	Ban. Giuseppe	1
6	Cel. Antonio	1
7	Cec. Alfredo	3|4
8	Can. Carlo	3|4
9	Cai. Giacinto	1|2
10	Con. Roberto	1
11	Dis. Umberto	3|4
12	D'Ar. Spartaco	1|2
13	Di P. Rubino	1|2
14	Fer. Romeo	1
15	Fras. Nazzareno	1
16	Fior. Settimio	1
17	Giac. Gustavo	1|2
18	Giov. Girolamo	1
19	Laz. Amedeo	3|4
20	Lim. David	1
21	Lim. Settimio	1|2
22	Liv. Giuseppe	3|4
23	Leo. Ugo	1|3
24	Lor. Sebastiano	1
25	Mi. Tranquillo	3|4
26	Men. Vito	1|2
27	Magli. Mario	1
28	Pol. Claudio	1
29	R. Giuseppe	1
30	Sac. Raffaele	3|4
31	Spi. Angelo di M.	1|2
32	Spi. Angelo di P.	1
33	Spi. Lazzaro	1
34	Spi. Sabato	1
35	Sab. Angelo	3|4
36	Sab. Armando	1
37	Son. Angelo	1
38	Son. Nissim	1|2
39	Son. Pacifico	1
40	Top. Ulderico	1
41	Vac. Armando	1
42	Zar. Alberto	3|4
43	Zar. Emanuele	1
	(Manca Bre. Ubaldo).	

Nota. - La vista normale è indicata con l'unità; le frazioni indicano il diverso grado di inferiorità rispetto a quella.

Classificazione degli alunni

sotto l'aspetto del loro carattere personale

Sensitivi		1. Con. Roberto 2. Fras. Nazzareno 3. Giac. Gustavo 4. Magli. Mario 5. Sac. Raffaele 6. Son. Nissim (1) 7. Spi. Angelo di P. 8. Top. Ulderico
Attivi	moderati	9. Ban. Giuseppe 10. Cai. Giacinto (2) 11. Cel. Antonio 12. D'Ar. Spartaco 13. Di P. Rubino 14. Dis. Umberto (2) 15. Fior. Settimio 16. Son. Angelo 17. Son. Pacifico 18. Spi. Lazzaro 19. Zar. Alberto 20. Zar. Emanuele
	vivaci	21. Alb. Antonio (2) 22. Liv. Giuseppe 23. Spi. Angelo di M. 24. Spi. Sabato
Apatici	intelligenti	25. Am. Angelo 26. Ben. Augusto 27. Cec. Alfredo 28. R. Giuseppe 29. Pol. Claudio
	poco intelligenti	30. Ant. Samuele 31. Can. Carlo 32. Lim. Settimio 33. Men. Vito 34. Mi. Tranquillo 35. Sab. Angelo
Sensitivo-attivi		36. Fer. Romeo 37. Leo. Ugo 38. Lor. Sebastiano 39. Sab. Armando 40. Vac. Armando
Instabili		41. Lim. - David (2)

(1) Con pervertimento delle tendenze sociali. Trattamento speciale.
(2) Trattamento speciale.
Nota - Mancano Bre. Ubaldo, Giov. Girolamo e Laz. Amedeo.

N. d'ordine	COGNOME E NOME	Inscritti a principio d'anno	Inscritti durante l'anno	Trasferiti ad altra classe	Abbandonarono la scuola	Rimasero a fin d'anno	Promossi senza esami	Promossi con esami	Ripr
1	Ant. Samuele	1	—	—	—	1	—	—	
2	Am. Angelo	1	—	—	—	1	1	—	
3	Alb. Antonio	1	—	—	—	1	1	—	
4	Ban. Giuseppe	1	—	—	—	1	—	1	
5	Ben. Augusto	1	—	—	1	—	—	—	
6	Bre. Ubaldo	1	—	—	1	—	—	—	
7	Cai. Giacinto	1	—	—	—	1	—	—	
8	Cal. Anselmo	1	—	1	—	—	—	—	
9	Cal. Settimio	1	—	1	—	—	—	—	
10	Can. Carlo	1	—	—	—	1	1	—	
11	Cast. Umberto	—	1	—	1	—	—	—	
12	Cec. Alfredo	1	—	—	—	1	—	1	
13	Cel. Antonio	1	—	—	—	1	—	1	
14	Con. Roberto	—	1	—	—	1	—	—	
15	D'Ar. Spartaço	1	—	—	—	1	1	—	
16	Dis. Umberto	1	—	—	—	1	—	—	
17	Di P. Rubino	1	—	—	—	1	—	—	
18	Di V. Amilcare	1	—	1	—	—	—	—	
19	Fav. Umberto	1	—	—	1	—	—	—	
20	Fer. Romeo	1	—	—	—	1	1	—	
21	Fior. Settimio	1	—	—	—	1	1	—	
22	Fras. Nazzareno	1	—	—	—	1	—	1	
23	Giac. Gustavo	1	—	—	—	1	—	1	
24	Giov. Girolamo	—	1	—	1	—	—	—	
25	Laz. Amedeo	1	—	—	1	—	—	—	
26	Leo. Ugo	—	1	—	—	1	1	—	
27	Lim. David	1	—	—	—	1	—	—	
28	Lim. Settimio	1	—	—	—	1	—	—	
29	Liv. Giuseppe	1	—	—	—	1	—	—	
30	Lor. Sebastiano	—	1	—	—	1	1	—	
31	Magli. Mario	1	—	—	—	1	1	—	
32	Mart. Romolo	1	—	—	1	—	—	—	
33	Mas. Giuseppe	1	—	—	1	—	—	—	
34	Men. Vito	1	—	—	—	1	—	1	
35	Mi. Tranquillo	1	—	—	—	1	—	—	
36	Pas. Giovanni	1	—	—	1	—	—	—	
37	Pert. Ercole	1	—	1	—	—	—	—	
38	Pin. Fernando	1	—	—	1	—	—	—	
39	Pol. Claudio	1	—	—	—	1	1	—	
40	R. Giuseppe	1	—	—	—	1	1	—	
41	Reg. Paolo	1	—	—	1	—	—	—	
42	Ric. Francesco	—	1	—	1	—	—	—	
43	Sab. Angelo	1	—	—	—	1	—	—	
44	Sab. Armando	1	—	—	—	1	1	—	
45	Sac. Raffaele	1	—	—	—	1	—	—	
46	Scop. Ivone	1	—	1	—	—	—	—	
47	Sed. Settimio	1	—	—	1	—	—	—	
48	Son. Angelo	1	—	—	—	1	—	—	
49	Son. Nissim	1	—	—	—	1	1	—	
50	Son. Pacifico	1	—	—	—	1	1	—	
51	Spi. Angelo di M.	1	—	—	—	1	—	—	
52	Spi. Angelo di P.	1	—	—	—	1	—	1	
53	Spi. Lazzaro	1	—	—	—	1	—	—	
54	Spi. Sabato	1	—	—	—	1	1	—	
55	Top. Ulderico	—	1	—	—	1	—	—	
56	Vac. Armando	—	1	—	—	1	1	—	
57	Zar. Alberto	1	—	—	—	1	—	—	
58	Zar. Emanuele	1	—	—	—	1	—	1	
		50	**8**	**5**	**13**	**40**	**16**	**8**	

Da quanti anni frequentano la classe	Figurano nelle tavole dei vari esami	Numero e fila del gruppo fotografico	N. d'ordine	*Osservazioni*
1	1	25 — 2. fila	1	
3	1	17 — 3. »	2	
1	1	3 — 2. »	3	
3	1	2 — 4. »	4	
3	1	—	5	
1	1	31 — 2. »	6	
1	1	33 — 1. »	7	
2	—	1 — 4. »	8	
1		23 — 1. »	9	
2	1	26 — 1. »	10	
1	—	—	11	
2	1	10 — 4. »	12	
2	1	12 — 1. »	13	
3	1	11 — 4. »	14	
3	1	43 — 3. »	15	
3	1	29 — 3. »	16	
2	1	19 — 4. »	17	
1	—	—	18	
1	—	—	19	
3	1	32 — 3. »	20	
2	1	6 — 3. »	21	
1	1	38 — 2. »	22	
1	1	7 — 1. »	23	
1	1	—	24	
3	1	14 — 1. »	25	
1	1	13 — 2. »	26	
1	1	34 — 2. »	27	
3	1	18 — 3. »	28	
1	1	22 — 2. »	29	
1	1	46 — 4. »	30	
3	1	28 — 4. »	31	
—	—	—	32	
—	—	—	33	
1	1	21 — 2. »	34	
3	1	30 — 4. »	35	
3	—	—	36	
—	—	9 — 3. »	37	
1	—	—	38	
1	1	8 — 4. »	39	
2	1	40 — 4. »	40	
1	—	—	41	
—	—	—	42	
2	1	41 — 2. »	43	
1	1	4 — 3. »	44	
3	1	24 — 3. »	45	
—	—	—	46	
—	—	—	47	
1	1	15 — 4. »	48	
3	1	36 — 1. »	49	
3	1	16 — 3. »	50	
2	1	39 — 2. »	51	
1	1	37 — 4. »	52	
3	1	27 — 4. »	53	
3	1	45 — 1. »	54	
1	1	20 — 2. »	55	
2	1	5 — 3. »	56	
1	1	—	57	
3	1	44 — 1. »	58	
	44	**44**		

CRITERIO

per la classificazione degli alunni dal punto di vista del carattere personale

Il Ribot, a proposito del carattere nei fanciulli, dice: " Se si considerano, infatti, le note distintive del carattere dei fanciulli (salvo eccezioni) si constata a tutta prima la mobilità; essi desiderano una cosa, poi un'altra e un'altra, passano velocemente agli estremi, dall'ardore al disgusto, dal ridere al piangere; è un fascio incoordinato di appetiti e di desiderî, di cui l'uno scaccia l'altro. Poi, debolezza e assenza totale della volontà, nella forma superiore di arresto, che reprime e coordina. Sono essi impulsivi per difetto di inibizione, o incapaci di governarsi per la sovrabbondanza delle impulsioni? Ambedue i casi si rincontrano e il risultato è il medesimo. Il quadro del loro carattere, che è inutile a proseguire nei dettagli, è quello degl'instabili - cioè di una non costituzione di carattere „ (1).

Evidentemente tale conclusione non può essere accettata come giusta che solo in un senso relativo e generico; intesa in modo assoluto, condurrebbe necessariamente ad ammettere cosa non solo smentita di continuo dalla realtà, ma assurda anche sotto l'aspetto teorico; e cioè che la reazione sentimentale e la condotta, nei fanciulli, sia perfettamente identica in tutta la infinita varietà di tipi che essi ci presentano. Anzi, distruggerebbe questa stessa varietà, per confondere le diverse personalità infantili in un tipo unico, aprioristico e troppo generico. E tale concetto non poteva certamente essere nel pensiero dell' illustre psicologo francese.

Ad ogni modo, non sarà inutile di chiarire in quali limiti il concetto del brano citato debba essere compreso.

La instabilità degli stati psichici è ben una nota comune a tutti i fanciulli, e tanto più rilevante quanto più tenera è la loro età; ma essa non esiste in tutti nella stessa misura, nè con le identiche modalità di reazione alle eccitazioni dell'ambiente. Questo ci viene chiaramente mostrato dalla comune esperienza dei fanciulli, e risulta anche dalle poche note psichiche da me riportate su ciascuno degli alunni esaminati.

Oltre di ciò, a sussidiare l'ipotesi della comparsa del carattere

(1) Ribot, *La psychologie des sentiments*, pag. 412.

personale sin dai primi anni della nostra vita, sta anche la considerazione che, consistendo il carattere nel predominio di una o più tendenze sulle altre, le quali tutte hanno imprescindibilmente la loro radice nelle condizioni fisiche dell'organismo (stato di nutrizione, prevalenza delle sensazioni esterne o delle interne, ecc.), non si comprende per quali cagioni quel vario sviluppo delle tendenze, debba non apparire affatto nella prima fase della vita umana, oppure apparire in tutti i fanciulli nella identica maniera (1).

Anzi il Ribot stesso, in altra parte del suo studio sul carattere, conviene nelle nostre osservazioni, poichè dice: " La marque propre d'un vrai caractère, c'est d'apparaître des l'enfance et de durer toute la vie. On sait d'avance ce qu'il fera ou ne fera pas dans les circonstances décisives. Tout ceci équivaut à dire qu'un véritable caractère est inné „ (2).

E infatti, tutte le manifestazioni della vita psichica dei fanciulli stanno là ad indicarci quasi sempre (3) in ciascuno di essi l'esistenza di un carattere personale, alle cui particolarità esse risultano necessariamente armonizzate.

Ed ora lasciamo che tale connessione, più che da noi, sia per qualche tratto colta ed affermata dalla mente sagace di B. Perez.

" Si può, dunque, fino a un certo punto, giudicare dalla frequenza e dalla intensità delle diverse emozioni ciò che vi è di permanente, di dominante nel carattere. Queste ultime disposizioni hanno potuto più facilmente svilupparsi sotto l'influenza delle cause favorevoli, e le influenze contrarie non hanno potuto opporre che fragili barriere a queste impulsioni manifestamente ereditate. Nondimeno, può accadere sovente che tendenze naturali più deboli, ma favorite dall'educazione, dal regime e dalle diverse azioni dell'ambiente fisico e sociale, affettino una vitalità non vera; una forza che non persisterà, quando non vi saranno più cause d'eccitamento „ (Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2°, pag. 199).

" Ora, siccome il bambino, per quanto in una meno larga misura che l'adulto, imita ciò che gli piace, lo commuove e lo interessa di più, così si può già apprezzare il carattere e l'intelligenza d'un bambino di 5 anni, dalla natura delle sue imitazioni più frequenti... In una parola, la tendenza all'imitazione, rivelando i caratteri, indicherà le facoltà principali degli spiriti e sopratutto il grado di astrazione e di riflessione di cui sono capaci „ (Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2°, pag. 236).

---

(1) « I fattori dell'ottimismo e del pessimismo sono prima di tutto *fisiologici*. Ancorchè non sia più che un'ombra che si estende sulle origini del carattere, i più hanno sempre creduto e i sapienti stessi credono ancora alla sua intima corrispondenza col temperamento » (Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 57).

(2) Ribot, *La psychologie des sentiments*, pag. 375.

(3) Dico *quasi sempre*, perchè in alcuni fanciulli, come in alcuni uomini, può non esistere un carattere definito (Ad esempio, gli *amorfi*).

Nel primo volume della stessa opera, il Perez rileva pure come l'attenzione, determinata dapprima da sensazioni, e poi da sentimenti, sia proporzionata alla loro vivacità, la quale muta certo col mutare del temperamento.

Così pure della memoria, la quale " in virtù d'un'attrazione o di una selezione del tutto naturali e indipendentemente dalla volontà, è subordinata ai nostri bisogni e ai nostri gusti „ ; il che è quanto dire al nostro carattere.

" Vi sono dei temperamenti impressionabili, ovverosia delle memorie impressionabili atte in particolar modo a riprodurre, ora le emozioni di ogni genere, ora invece le emozioni piacevoli o dolorose. Da questo punto di vista il bambino ha molto presto dato il suo tono, se non la sua misura. L'uno sente e ricorda meglio la categoria delle impressioni dolci, sorridenti, benevoli, un altro quella delle impressioni tenere e affettuose, qualche altro, ancora, quella delle impressioni odiose, cattive, degne di censura.

" Da lungo tempo si sono classificati i varî caratteri secondo il predominio di queste diverse specie di memorie. A dir vero non sono queste che le grandi linee della sensibilità e del carattere. Ma coloro che ci hanno conosciuto bambini assicurano che noi non abbiamo sotto questo rapporto subiti molti mutamenti „ (Perez, *Psicologia dell' infanzia,* vol. 2°, pag. 43).

Anche la memoria puramente intellettuale è sempre sostenuta da un elemento affettivo, il quale naturalmente varia con la sensibilità dei vari individui, cioè col loro carattere.

E persino i processi di ideazione e le forme del ragionamento hanno connessione con le particolarità del carattere personale.

" I gusti naturali o acquisiti del bambino hanno tanto influenza sulla direzione de' suoi pensieri quanto su quella de' suoi sentimenti (Perez, *Psicologia dell' infanzia*, vol. 2°, pag. 178).

*
* *

Ammesso dunque nel bambino, per chiara e concorde rivelazione di tutte le manifestazioni delle sue attività psichiche, l'esistenza delle linee fondamentali del carattere personale, importa ora di fissare il miglior criterio da seguire nella compilazione di una quanto più esatta e pratica classificazione degli alunni delle nostre scuole elementari, dal punto di vista del carattere.

Diverse proposte di classificazione sono state presentate dai varî autori che recentemente si sono occupati dell'argomento; ma, in verità, sono quasi tutte molto poco soddisfacenti, poichè si è data troppa prevalenza or all'uno or all'altro degli elementi costitutivi della personalità,

o si è caduti nel vago e nel generico. Tale ultimo difetto è infatti nella dottrina classica dei quattro temperamenti (*sanguigno, melanconico, collerico e linfatico*).

Il Perez (*Le caractère de l'enfant à l'homme*), che è stato uno degli ultimi a trattare sì astrusa materia, e per noi maggiormente degno di considerazione per l'attenzione speciale che pone nello studio del carattere nei fanciulli, poggia la sua classificazione su d'un criterio obbiettivo sì, ma troppo esclusivo: i movimenti.

Egli, seguendo gli ultimi portati degli studi psicologici, ritiene " tutti i processi psichici essere fenomeni riducibili a fenomeni di meccanica molecolare „, e che perciò i movimenti, oltre all'informarci con maggiore o minore chiarezza sui fatti riguardanti la nostra personalità morale, sono altresì fattori ed elementi dei fatti medesimi. Quindi " uno studio minuzioso, accompagnato da una classificazione rigorosa, delle diverse forme e combinazioni di movimenti, presenterebbe uno schema esatto di tutte le modificazioni possibili della personalità umana „. Nei movimenti pertanto, egli si limita a considerare tre qualità generali, e cioè: la *celerità*, la *lentezza* e l'*energia intensa o ardore;* qualità che danno origine a tre corrispettivi tipi di carattere: il *vivo*, il *lento* e *l'ardente*. Le combinazioni a due a due delle medesime qualità formano due altri tipi intermedi: il *vivo-ardente* e il *lento-ardente;* ai quali, in ultimo, conviene aggiungere il *ponderato* o *equilibrato*, temperamento di felice armonia ove nè la vivacità, nè la lentezza, nè l'ardore hanno una supremazia evidente.

Ora, a mio modo di vedere, tale classificazione, per quanto " semplice e precisa „, non cessa però di riuscire anche molto unilaterale. I movimenti, difatti, non possono costituire l'unico, nè il più esatto indice dello sviluppo di ogni elemento della personalità, giacchè alle varie modalità di essi non corrispondono costantemente e sempre in analogo rapporto le varie caratteristiche delle tre sfere psichiche (l'intellettiva, l'affettiva e la volitiva). I movimenti, quali espressione mimica delle emozioni, possono rivelarci con una certa approssimazione alcuni modi onde quelle si effettuano; e ciò anche a non tener conto dell'influsso moderatore che su di essi può esercitare la volontà sotto forma di inibizione, senza che di conseguenza ne resti sempre attenuata l'intensità dell'emozione. Ma, oltre di ciò, i movimenti ben poco ci possono rivelare, con esattezza e costanza di indicazioni, circa lo sviluppo della volontà, e tanto meno in riguardo a quello dell'intelligenza. Il tipo volitivo non è quello che presenta maggiore quantità di manifestazioni motrici, e la relativa esiguità di queste può tanto accompagnarsi con una forte quanto con una debole dose di energia volontaria. Parimenti accade rispetto all'intelligenza: l'umile, il contemplativo e l'apatico, imbecille o intelli-

gente, hanno quasi lo stesso contegno dal lato delle espressioni motrici; eppure quale enorme differenza fra loro circa la portata dello sviluppo intellettuale.

Per tali ragioni, ho creduto inaccettabile, dato anche lo scopo al quale doveva servire, la classificazione tentata dal Perez, per quanto essa rimanga sempre un pregevole contributo allo studio tuttora incompleto sul carattere personale. Manchevoli per altre ragioni, che qui è inutile l'addurre, mi sono parse le altre classificazioni proposte dal Bain, dal Paulhan e dal Fouillée (1).

Ad esse tutte mi è parsa preferibile, e per il mio fine, completamente soddisfacente, tranne qualche lieve modificazione di dettaglio, solo devoluta allo stato di evoluzione dei caratteri che ho voluto classificare, quella proposta dal Ribot (2).

Questi, dopo aver escluso dalla possibilità di ogni classificazione gli *amorfi* e gl'*instabili;* essendo, i primi, il solo e semplice prodotto del loro ambiente, e i secondi, " un fascio incoordinato di tendenze „, e perciò tutti e due mancanti delle due note essenziali del carattere, l'*unità* e la *stabilità;* conduce la sua classificazione in modo sistematico e naturale, cioè procedendo dal generale al particolare e determinando così i generi, le specie, le varietà, per indi arrivare sino all'individuo.

Poichè la vita psichica, considerata nella sua più alta generalità, si riduce a due manifestazioni fondamentali: sentire e agire; a seconda della forte prevalenza dell'una o dell'altra, noi avremo dapprincipio due grandi categorie di caratteri: i *sensitivi* e gli *attivi.* A queste però l'osservazione ci impone di aggiungerne una terza (benchè teoricamente nulla esista al di fuori di quelle due sopraccennate manifestazioni), e cioè la categoria degli *apatici;* nei quali il sentire e l'agire hanno un grado di abbassamento al di sotto della media, e sono come in uno stato atonico. Questa prima ripartizione si fonda sui caratteri generici della classificazione; per passare a quelli delle specie, conviene considerare l'intervento di un nuovo fattore, quantunque di molto minore importanza degli altri due, e cioè il grado di sviluppo intellettuale. Per esso, la prima categoria avuta viene a ripartirsi in tre sotto-gruppi: gli *umili* (sensibilità eccessiva, intelligenza limitata, energia nulla); i *contemplativi* (sensibilità vivissima, intelligenza acuta e penetrante, attività nulla); gli *emotivi* (l'estrema impressionabilità e sottigliezza intel-

---

(1) Il Bain ammette tre tipi fondamentali: l'*intellettuale,* l'*emozionale* e il *volitivo*; quasi identica è la classificazione del Fouillée, tranne l'aggiunta di tipi intermedi; il Paulhan si fonda sulle « associazioni sistematiche », cioè sull'attitudine di ogni elemento psichico (desiderio, idea o immagine) a suscitare altri elementi che possono a quello associarsi per un fine comune.

(2) Ribot, *La psychologie des sentiments*, cap. XII.

lettuale dei contemplativi. più un'attività intermittente correlativa al prorompere delle emozioni).

A seconda del grado dell'intelligenza, anche gli *attivi* e gli *apatici* vengono ripartiti in due sottogruppi; e cioè: *attivi* e *apatici poco intelligenti*, e *attivi* e *apatici molto intelligenti*.

Ai caratteri sin ora esaminati, rappresentanti i tipi puri e semplici, con una sola nota dominante, è però necessario di aggiungere i gruppi dei caratteri misti; i quali si allontanano ancora più dall'unità ideale, e nella nostra classificazione costituiscono le varietà. Essi logicamente possono apparire degli assurdi, perchè hanno delle qualità che spesso si escludono; ma pure esistono nella realtà, e ciò è tutto. Se ne hanno quattro gruppi.

1° I *sensitivo-attivi;* 2° gli *apatico-attivi;* 3° gli *apatico-sensitivi;* 4° I caratteri *temperati;* nei quali ultimi il sentire, il pensare e l'agire sono in proporzioni equivalenti.

In fine, allontanandoci sempre più dalle forme nette, semplici e ben delineate, si arriva ad un ultimo gruppo, che il Ribot chiama dei *sostituti* del carattere o dei caratteri *parziali*. Essi consistono in ciò, che su d'un fondo amorfo domina una disposizione intellettuale o una tendenza affettiva preponderante, se non del tutto tirannica (attitudini innate per le matematiche, le arti meccaniche; amore sessuale, giuoco, avarizia, ecc.).

Questo, lo schema della classificazione completa dei caratteri normali. Se non che, trattandosi di classificare caratteri infantili, nei quali molti dettagli non si rinvengono, qualcuna delle sue ripartizioni rimane inutile. Ed infatti, essendo la personalità infantile all'inizio della sua evoluzione, non ancora le sue varie attività, specie quelle intellettuali, hanno raggiunto tal grado di svolgimento da costituire forme specifiche ben definite; nè, ancorchè queste fossero già chiaramente accennate, sarebbe sempre conveniente di tenerne stretto conto nella classificazione, per essere la personalità infantile suscettibile di facili mutamenti, i quali alcuna volta importano persino una radicale trasformazione della medesima.

Molto esattamente nota a tal proposito il Perez: " Nei primi anni, il bambino si mostra nelle sue forme specifiche piuttosto che sotto le sue forme individuali „ (1).

E altrove:

" Il temperamento non ha, tuttavia, come la salute o il carattere, come tutte le disposizioni fondamentali della vita e del pensiero, che un equilibrio instabile, di cui nessuno può prevedere tutti i salti e gli svia-

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2°, pag. 207.

menti... Alcuni igienisti hanno fin detto che nel bambino il temperamento, che varia spesso tanto dai due ai sette anni, è quasi sempre più o meno acquisito „ (1).

Inoltre, avendo la classificazione per carattere, degli alunni delle nostre pubbliche scuole elementari, lo scopo precipuo di agevolare il problema disciplinare e subordinatamente a questo l'altro supremo dell'educazione morale: a tale scopo non sono di imprescindibile necessità alcune minute distinzioni in base allo sviluppo dell'intelligenza, specialmente poi ove esse non appariscano ancora stabili e precise.

Con ciò, tuttavia, il criterio dello sviluppo intellettuale non sarebbe affatto eliminato, poichè esso troverebbe un'adeguata osservanza nella ripartizione stessa degli alunni per ciascuna delle cinque classi elementari, qualora questa venisse fatta non esclusivamente a base di coltura scolastica, e adottando metodi meno grossolani di quelli che oggi sono seguiti.

Per tali ragioni, non ho creduto di ripartire la categoria dei *sensitivi* nei tre gruppi stabiliti dal Ribot. Ed infatti, veri e propri *contemplativi* nei fanciulli comuni e normali non esistono, come pure l'*emotività*, variamente accentuata, in essi non si accompagna alla sottigliezza intellettuale e mette sempre capo, quali che siano le forme individuali della sensitività, ad una certa somma di attività motrice.

Perciò, almeno per i primi tre anni del corso elementare, i sensitivi saranno raccolti in un solo gruppo, senza necessità di ulteriori distinzioni.

Per la ripartizione degli *attivi*, poi, in luogo di tener presente il gradò di sviluppo intellettuale, si guarderà piuttosto alla somma di attività di cui sono dotati; e ciò sempre in riguardo alla maggiore importanza che per il fine disciplinare della scuola ha questo secondo fattore su di quello intellettuale.

Essi perciò saranno piuttosto divisi in: *moderati* (confinanti con gli apatici) e *vivaci* o *iperattivi*.

La sola divisione degli *apatici* è infine suscettibile anche tra i fanciulli della distinzione fatta dal Ribot, giacchè, essendo in essi in tenue grado i due fattori principali del carattere (e cioè il sentimento e l'attività), il diverso grado di intelligenza costituirà la sola nota differenziale, costante e sicura, fra i suoi vari tipi.

---

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2°, pag. 103-104.

NOTE PSICHICHE PERSONALI

Ant. Samuele.

La caratteristica del contegno e della condotta di questo singolare tipo è l'indifferenza sentimentale e l'inerzia psichica, accompagnate da un senso di abbattimento e come di un perenne malessere. Il suo fisico è denutrito, il colorito pallido, i tessuti flosci, lo sguardo smorto e senza espressione.

La sua mimica, molto scarsa, lascia supporre non doversi in lui produrre mai alcuna reazione sentimentale alle comuni eccitazioni sensoriali; qualche volta pertanto l'ho sorpreso a bisticciarsi furtivamente col compagno di banco. L'ho pure sorpreso altre volte mentre emetteva suoni privi di senso; l'ho richiamato; egli si è riavuto come da un sogno, ed ha smesso subito; ma poi, immemore, ha ricominciato.

Parla molto di rado; a me non domanda mai nulla, se non e raramente, di andare al cesso, e proprio quando il bisogno è impellente, perchè in tali casi esce con passo relativamente frettoloso; poco dopo, rientra lento e silenzioso come una larva. Si muove anche molto raramente, con lentezza e quasi con sforzo; mangia anche lentamente, cammina strascicandosi, e alle mie domande risponde con ritardo e con voce lamentevole e stentata. Non sa dire che mestiere fa il padre, probabilmente perchè ignora l'espressione italiana adatta a significarlo (1), e forse anche perchè gli ripugna lo sforzo di esprimersi con una perifrasi.

Il suo profitto scolastico è così scarso, che, dopo il primo mese, è già rimasto indietro agli altri; e non sentendosi la lena di rimettersi in carreggiata, non si occupa più dei nuovi esercizi che giornalmente si vanno facendo, ed ai quali per altro sarebbe assolutamente incapace di attendere, senza speciali ed assidue cure da parte mia.

La sua attenzione è tarda a destarsi, debole e fugace; il potere astrattivo però appare notevolmente sviluppato, per la speciale attitudine che egli mostra per l'aritmetica; in riguardo alla quale è molto più innanzi di parecchi altri, che invece sopravanzano lui in tutto il rimanente.

Le condizioni domestiche, d'altra parte, contribuiscono grandemente a tenere questo misero organismo nello stato di prostrazione e di avvi-

(1) Venditore girovago.

limento nel quale vive: le sue vesti cenciose e sudice sono indizio eloquente dell'abbandono completo nel quale viene lasciato.

A scuola non porta mai la colazione; e i parenti, che io non conosco neppure, non son venuti mai a chiederne notizie.

Non è stato ammesso agli esami finali.

Am. Angelo.

È robusto e di buona costituzione. Ha qualche leggera imperfezione antropologica nella testa; ma lo sguardo calmo, la fisonomia tranquilla ed aperta, la perfetta normalità di tutto il complesso delle sue funzioni psichiche tolgono a quelle ogni carattere di gravità.

Il suo tono sentimentale è indifferente, la mimica scarsa, l'emotività piuttosto povera, benchè i sentimenti egoistici siano da lui sentiti con normale vivacità. Nessuna manifestazione notevole di sentimenti sociali, nè di sentimenti superiori; però neppure alcun accenno che essi debbano svolgersi con anomalie o disquilibri di sorta.

Il carattere è apatico, ma non così spiccatamente come in *Lim. Settimio*; moderata la tendenza al giuoco. Il suo contegno rivela una sana, normale ed operosa serietà di fanciullo. La condotta, sotto l'aspetto disciplinare, è ottima; l'impulsività, scarsa; notevole invece il potere dell'inibizione volontaria. In generale, e sempre relativamente, nell'adempimento di qualsiasi suo atto, nessuna fretta, leggerezza o impazienza. È poco litigioso con i compagni, che egli non provoca mai; e sta quasi sempre occupato nelle cose di scuola, per le quali manifesta una laboriosità calma, ma straordinariamente perseverante.

Le attività mentali si mostrano normalmente evolute ed armoniche; l'attenzione, in ogni genere di esercitazioni scolastiche, pronta ed intensa; il profitto è perciò notevole in tutte le materie di insegnamento. In fine d'anno ha meritata la promozione senza esami.

Eppure questo è il terzo anno che egli ripete la 1ª classe; e dire che di ciò non può ricercarsi la cagione nelle sue condizioni domestiche, le quali sono piuttoste buone, sia come relativa agiatezza, sia come ordine e sistematezza di abitudini, sia infine come interessamento dei genitori al buon allevamento dei figli. Quali altre ragioni, dunque, soggettive o di ambiente possono avervi influito?

Alb. Antonio.

La sensitività in lui non è attutita come negli apatici, ma la parte attiva del suo carattere è così fortemente sviluppata, che, osservato questo nella sua genuina esplicazione, può collocarsi fra gli iperattivi, i

vivi, o addirittura fra gli agitati. Dico osservato nella sua genuina esplicazione, perchè questo bambino, sotto l'influsso del timore che in alcuni momenti possono incutergli i suoi superiori, è capace di raffrenare a lungo la sua irrequietezza motoria sì da nasconderne in parte la straordinaria prevalenza.

In iscuola però, passata la primiera impressione di soggezione verso il suo maestro, e rassicuratosi via via della reale condizione d'impotenza nella quale si trova spesso l'educatore di fronte alla capricciosità de' suoi alunni, la parte compressa del suo carattere è venuta dispiegando sempre più il suo predominio, sino a rendere questo tipo assolutamente incompatibile nella comunità d'una pubblica scuola e intrattabile con i comuni mezzi di educazione.

Dal primo giorno di scuola in poi, la sua sensibilità alle sanzioni scolastiche s'è andata di mano in mano attutendo, procedendo dai semplici e miti richiami ai rimproveri più gravi, da questi alle ammonizioni scritte, e via via alla segregazione temporanea durante l'orario, al rapporto a casa o al direttore, alla permanenza a scuola dopo l'uscita, al ritardo della colazione. In verità, al castigo di restare a scuola dopo che tutti i compagni sono tornati a casa, sarebbe sempre sufficientemente sensibile, e per esso si riuscirebbe a regolare almeno in parte la sua dissipata condotta scolastica; ma è noto che tale castigo, ove non garbi alle famiglie degli alunni, è letteralmente impraticabile, perchè non consentito dal nostro regolamento scolastico. Di conseguenza egli, non presentando più appiglio di sorta alle comuni sanzioni della scuola, ha finito col divenire completamente libero di sè, aggravando via via la sua cattiva condotta al punto, che, mentre non risente più alcuna influenza educativa dall'ambiente della scuola, riesce, col suo esempio, di non indifferente nocumento alla migliore educazione dei compagni.

Il suo abito, benchè nuovo, dopo poco è già sudicio, gualcito e strappato; i suoi quaderni, sporchi e pupazzettati; il libro, roso, macchiato, accartocciato. La sua penna guasta viene spesso cambiata con quella buona d'un compagno vicino, con moto rapido e furtivo, e con espressione allegra, tutto felice di giocare quel tiro a un suo compagno. Si diverte anche a molestare i compagni vicini, e specialmente *Pol. Claudio*, che gli sta di dietro; e poi, redarguito da me, nega sfrontatamente.

Quando, profittando del momento favorevole, attacca litigio con alcuno di essi (il che avviene molto frequentemente), mena calci e pugni con rapidissima furia, sicchè ne riesce quasi sempre vincitore. In lui non solo è tutto moto, ma gli stessi movimenti, fatti con una straordinaria violenza di impulsione, si succedono con la maggiore celerità ed in cento manifestazioni diverse.

Si sta facendo il dettato: ebbene, ho appena pronunziata una parola, che egli già l'ha scritta sul quaderno, bene o male che sia; intinge poi con moto rapido la penna; si volta indietro; fa uno sgorbio sul quaderno del compagno; ritorna celeremente composto ed emette alcuni suoni con la bocca, mentre dondola i piedi penzoloni dal banco; poi torna ad intingere la penna; e così, prima che io detti la parola successiva, egli ha già fatto cinque o sei cose diverse. Il lavoro scritto di copiato o di aritmetica, è sempre lui il primo a finirlo, perchè lo butta giù alla meglio senza darsi pensiero nè delle mie osservazioni. nè de' miei rimproveri.

Mentre si legge, non c'è vigilanza che basti, non dico a farlo restare pochi secondi fermo, con una o con tutte le sue estremità, con la testa, con la lingua sempre pronta a dire qualche cosa o ad emettere semplici suoni sconnessi; ma a farlo restare, solo per pochi istanti, al segno con il compagno che legge, senza che io abbia ad accorrere ogni momento a ritrovarglielo. Egli avrebbe l'intenzione buona di ubbidirmi, e infatti ogni esercizio lo principia coll'uniformarsi alle mie prescrizioni e raccomandazioni; ma di lì a poco, la sua natura prevale, e tutto precipita nel disordine, nella negligenza e nella indisciplinatezza.

La sua volontà poi è tanto impulsiva, che ogni sua manifestazione assume in lui un processo rapido e precipitoso, persino nelle domande che mi rivolge, persino nella bugia. Questa poi ha in lui proporzioni davvero fenomenali. Ancorchè una mancanza la commetta sotto i miei occhi, pure la nega con la maggiore disinvoltura: a scuola riceve continui rimproveri e castighi; eppure, tornato a casa, ha il coraggio di dire alla mamma che è stato buonissimo.

I sentimenti sociali sono poco sviluppati; così pure tutte le altre emozioni che trascendono il campo del suo egoismo.

In lui non ho mai notato un barlume di pietà per i compagni castigati e piangenti. Neppure verso il maestro ha mai mostrato alcun sentimento di simpatia. Nel giorno che fu eseguito il saggio finale di disegno, io ebbi più volte occasione di inquietarmi: poi, avendo notata negli alunni una generale stanchezza e irrequietezza, feci smettere per qualche momento il lavoro e, dispostili tutti su due file dinanzi alla cattedra, volevo distrarli un po' facendo da essi stessi cantare qualcuna delle canzoncine insegnate.

Io ero sempre inquieto e sul volto mi si leggeva l'espressione dell'interna commozione; tutti si mostravano composti e silenziosissimi sotto la suggestione del timore che il mio stato ispirava.

Ebbene, appena dato il segnale d'incominciare, egli emise intenzionalmente un grido così acuto e stonato, da promuovere il riso in molti dei compagni; così ruppe la disciplina e cagionò un disordine peggiore di quello che io avrei voluto eliminare.

Pertanto, tolta la rilevata ipertrofia della sua attività motrice e la fase al tutto primitiva della sua vita affettiva, egli è un ragazzo, nel rimanente, sano e normale, non avendo mai manifestato pervertimento in nessuna sua funzione psichica e alcun deviamento di tendenze.

La sua attenzione segue naturalmente le vicende della sua impulsività ed è fugace e volubile. La sua intelligenza però è viva e pronta; afferra subito i rapporti fra le idee, si appropria in un attimo dei punti essenziali delle mie spiegazioni.

Avrei certamente avuto bisogno di ulteriori osservazioni e di opportuni esperimenti per stabilire con certezza se egli, anche nei fenomeni dell'intelligenza, è un tipo prevalentemente motore; ma il certo si è che è stato sempre il primo ad imparare la forma delle lettere ed a scriverle sin dal principio, facendo astrazione dalla sua negligenza, con relativa perfezione calligrafica.

In fine d'anno ha meritato la promozione senza esami.

Ban. Giuseppe.

Le note rilevanti del suo carattere sono: accentuazione dei sentimenti egoistici e spiccata la tendenza al giuoco libero. La reazione sentimentale alle sanzioni scolastiche è di efficacia solamente momentanea sulla sua condotta in iscuola. Mediocre lo sviluppo dell'attività motrice; impulsività non eccessiva; capacità di frenarsi sotto lo stimolo del timore, ma non a lungo. Abitudine alla sudiceria e al disordine, cagionata in gran parte dall'abbandono in cui la mamma è costretta a lasciarlo per provvedere alle necessità economiche della famiglia. A scuola manca abitualmente.

Attenzione instabile; sviluppo intellettuale mediocre; profitto scolastico discreto, essendo egli ripetente da tre anni. In fine d'anno ha riportata la promozione.

Ben. Augusto.

La fisonomia, il contegno, le prime manifestazioni della sua personalità ci rivelano in lui un carattere apatico-intelligente. L'aspetto tranquillo, la nutrizione ottima, non ostante le scarsezze economiche della famiglia, lo sguardo abitualmente sereno, la mimica povera, ne addimostrano la scarsa eccitabilità sentimentale ed una mediocre attività motoria.

Il tono sentimentale è poco variabile, e tanto in rapporto alle emozioni allegre, quanto per le dolorose; egli è suscettibile di emozioni, ma in grado debolissimo: la gioia stessa gli si manifesta più col sorriso

che con la sguaiataggine, tanto frequente nei bambini. Il dolore morale provoca appena appena una lieve e passeggera ombra di mortificazione; quello fisico, quando raggiunge una notevole intensità, gli fa tutt'al più scorrere sul viso inconturbato alcune lagrime, con totale assenza di movimenti reattivi, e senza la menoma espressione di risentimento verso la persona che gliel'abbia cagionato. Non saprei dire quali sono le emozioni in lui prevalenti, perchè anche quelle legate alla nutrizione appariscono così tenui, da non avere che una scarsa espressione mimica allorchè vengono provocate col ritardo della colazione o col divieto di andare a bere.

Quando l'offesa ricevuta da qualche compagno è tale, che un minimo risentimento pure in lui si produce, questo non viene diversamente manifestato che col rivolgerne querela al maestro. È pure vanitoso, ma non esprime desiderio di cariche; e appena sorride, lievemente arrossendo, quando io gli rivolgo alcun elogio in presenza dei compagni. Nessuna manifestazione, sia nella loro forma positiva, sia nella negativa, di emozioni sociali. Eseguisce invece tutti i lavori intellettuali della scuola con evidente, benchè sempre moderato, piacere. Qualche volta l'ho visto divertirsi molto nell'osservare un suo compagno in una posizione ridicola; e a preferenza degli altri bambini, che invece ridono per ogni nonnulla, egli capisce i tratti spiritosi che sono nei racconti o nelle letture umoristiche che io qualche volta faccio in classe: da ciò parrebbe essere in lui alquanto accentuato il sentimento del comico.

Lo stato abituale del suo contegno è d'un'attenzione raccolta e composta ai lavori di scuola, alla voce del maestro, o a qualche suo giocattolo; e ciò in perfetto stato di quiete di tutto il corpo, tranne qualche raro oscillamento automatico d'un piede. . Parla con voce riposata e quasi monotona; si muove lentamente, lentamente mangia: ogni forma di attività è in lui attenuata, senza però cessare di essere normale.

Non l'ho mai visto in collera o iroso verso qualcuno de' suoi compagni; con i quali, tolto il caso raro di qualche baratto o di qualche inframmettenza di curiosità, non ha neppure le superficiali e momentanee relazioni che di solito si stabiliscono fra bambini.

Non ha mai manifestato desiderî forti e prepotenti; riesce a frenarsi meglio che la gran maggioranza de' suoi compagni, a causa della consueta debolezza degli stimoli che agiscono in lui, e dell'eccezionale sviluppo del sistema associativo. In lui si riscontra dunque una parte limitatissima di automatismo e uno sviluppo prevalente della volontà.

L'associazione delle idee è ampia e facile, il giudizio ed il raziocinio, ponderati e quasi sempre esatti; la memoria poco pronta, ma fedele e sicura; l'attenzione duratura.

È probabile che tale sviluppo dell'intelligenza, come pure le altre notate caratteristiche della sua psiche, si sieno formate recentemente; ma, oltre a tale supposizione, diversi altri fatti potrebbero aver pure efficacemente concorso a fargli ripetere questa classe per la terza volta.

Questa volta però avrebbe meritato la promozione senza esami, se verso la fine dell'anno non avesse abbandonato la scuola.

Cai. Giacinto.

Nella testa presenta di notevole gli orecchi ad ansa e con tubercolo di Darwin e i diametri bizigomatico e bigoniaco superiori notevolmente alla media normale. Si notano pure due grosse cicatrici sulle due bozze frontali.

Lo sguardo straordinariamente birichino e l'aria beffarda del volto mettono subito in sospetto d'essere in presenza d'un vero monello; il più breve esame della condotta ci mostra addirittura in lui un piccolo delinquente-nato.

Di lui, d'un altro suo fratellino e d'una sorella di poco più grande, si prende ora quella cura che le è possibile, una zia sarta, sorella della loro madre, morta di tubercolosi. Il padre è muratore, e spesso ritorna a casa ubbriaco.

Giacinto è stato allattato da una nutrice, e nella sua prima infanzia ha sofferto di rosolìa, catarro gastrico e febbri.

La sua mimica è poverissima; il tono sentimentale, indifferente, assolutamente inalterabile da stimoli dolorosi di natura morale; i quali, all'opposto, suscitano in lui un sorriso come di consapevole superiorità.

Al dolore fisico reagisce più che sentimentalmente, con accessi di bizza rivoltosa e di furioso dispetto verso colui che glielo ha provocato, o con violenta aggressione di vendetta, se l'autorità o la forza materiale di quello non lo trattengono da questo sfogo impulsivo.

Le emozioni di piacere escono di poco da quelle puramente istintive. Mangia con voracità, e quando non ha del suo, ruba volentieri, e con la più naturale disinvoltura, le colazioni dei compagni, e bada quasi sempre a sottrarre quelle che egli presuppone contengano delle leccornìe.

Giuoca più frequentemente da solo, nel momento che più gli aggrada e senza piano o intenzione prestabilita, ma solo seguendo lo stimolo incosciente o impulsivo che nel momento viene ad eccitarlo; accartoccia per minuti e minuti gli angoli del quaderno o del libro, o fa ripetutamente cadere dal piano del banco una pallina; e simili atti semplici, automatici, assolutamente primitivi. Allorchè assiste ai giuochi dei compagni, o si limita alla sola parte di spettatore o, se vi si fram-

mette attivamente, non lo fa che per usare un dispetto e disturbare; del che egli ride, anche se si accorge di essere stato da me osservato, o se qualcuno dei compagni viene a riferirmelo.

S' interessa delle favole che qualche volta io narro; ma non attivamente, e per sola inerzia e passiva attrazione di spirito; anzi vi si mantiene a tal punto estraneo, che non manifesta mai alcun sentimento di piacere o di pietà, nè di stupore, sentimenti pur tanto comuni, in tali circostanze, ai bambini.

Ha spirito birichino e beffardo; canzonare un compagno che si trovi nella impossibilità di reagire, e farlo arrabbiare con motteggi e con insolenze, per lui è il più gradito divertimento, causa di vera e forte gioia.

V'è in lui qualche idea empirica del bene e del male, del da farsi e del non da farsi; ma senza che vi corrisponda il minimo barlume di sentimento. Così, capisce bene che non si deve rubare, e infatti non tollererebbe punto che di un tale atto fosse egli la vittima; ma quando, per soddisfare un suo desiderio o ben anche un suo capriccio, è necessario appropriarsi dell'altrui, egli lo fa impulsivamente, senza il più piccolo accenno di dubbio, di esitanza e di rimorso; anzi gli si legge sul volto un'espressione di anticipato piacere, in vista della soddisfazione che sta per raggiungere.

L'atto del rubare in lui ha tutta la celerità e l' irruenza di un impulso irresistibile. E quando l'atto è stato compiuto, ancorchè egli sia stato da me stesso sorpreso nella flagranza di esso, e non ostante le querele del derubato e le testimonianze dei compagni, lo nega con una sfrontata placidezza, studiatamente ingenua, come di chi sia assolutamente nuovo della colpa addebitatagli, ed ingiustamente calunniato.

Così pure, quando si diverte a nascondere la penna ai compagni o a cambiarla con la sua, ancorchè si veda da me osservato, lo nega spudoratamente, senza neppure rattenere un sorriso traditore, che lo rivela colpevole.

È vanitoso anche la sua parte; ma alla vanità non sa sacrificare nessuno de' suoi sentimenti più strettamente egoistici.

È invece molto capriccioso; e solo il forte timore che ha di me lo trattiene dall'andare in ciò a tutti gli eccessi cui sarebbe disposto.

Una mattina, pertanto, venne a scuola con un pezzo di pane in mano, oltre la consueta colazione, e voleva ad ogni costo mangiarlo nel tempo di lezione; e non avendoglielo io permesso, si mise a fare dispetti, e non volle restare in classe.

Di più: alle tendenze al furto, alle continue insubordinazioni, ai capricci bizzosi, all' egoismo più cieco, unisce pure crudeltà d'animo e cinismo. Avendogli *Lim. David* negato di fargli parte di una leccornìa

che in quel momento mangiava, egli gli vibrò con violenta freddezza una forte pennata alla faccia, e senza alcun indizio di preoccupazione nè per le gravi conseguenze che dal suo atto potevano derivare, nè del castigo che indubbiamente gliene sarebbe provenuto. Quando percuote, non manifesta nessun eccitamento emozionale, nessun orgasmo, ma semplice impulsività aggressiva accompagnata da freddezza ed indifferenza.

Dette financo un morso alla sua maestra dell'Educatorio; la quale è costretta a prenderlo con i baci e le carezze, non sapendo o potendo verso di lui usare alcun energico mezzo disciplinare.

Spesso la zia viene a lagnarsi della cattiverìa di lui in casa, raccomandandosi a me e protestando la sua assoluta insufficienza a correggerlo; anche la sorellina viene spesso ad accompagnarlo, sospingendolo quasi a viva forza e a furia di preghiere e di esortazioni; e mi chiede scuse per le monellerìe del fratello, pregandomi che ci abbia ancora pazienza.

Mi racconta anche le contese che deve sostenere con lui in casa, in assenza della zia, mi mostra i segni delle graffiature e delle busse che ne riporta.

Qualche volta egli s'è anche provato a scappar di casa, e son dovuti andare a cercarlo per tutte le vie del rione, ritrovandolo finalmente in mezzo agli altri monelli che frequentano il lido del Tevere o l'Isola di S. Bartolomeo.

Dei miei ordini, in fatto di insegnamento, non si dà alcuna cura. Essendo rimasto indietro a tutta la scolaresca, il tempo della lezione lo passa a fare il comodo proprio, scrivendo ciò che gli aggrada e leggendo dove e quando gli fa piacere.

Delle cose di scuola ha poi tanta cura, che per procacciarsi i pezzi di carta necessari a fabbricare una freccia, strappa con un moto subitaneo e irriflessivo gli angoli dei fogli del quaderno, ed in maniera poi così disadatta, che neppure gli servono allo scopo che crede ottenere.

Il sentimento del castigo materiale è vivo in lui, tanto che esso, unitamente alla suggestione dell'ordine che regna in tutto l'andamento della scuola, è riuscito a sottoporre in qualche modo la sua condotta disordinata all'autorità del maestro e alle esigenze della disciplina; però non agisce per nulla come motivo antagonista e forse non appare neppure alla coscienza, quando un altro stimolo sorge in lui per una soddisfazione egoistica. Allorchè il maestro, dopo un suo atto di iniqua prepotenza, o di violenta aggressione, gli si avvicina col volto acceso dall'indignazione per le scandalose scene da lui sottoposte continuamente all'imitazione dei compagni; egli, sicuro del castigo, abbassa la testa borbottando qualche sconnessa parola di giustificazione; ma al solo sentirsi toccare, si butta a terra, e dimenando furiosamente le

gambe e le braccia, grida con voce molto alta: No, no, no!... Se poi invece si tenta di ragionare con lui, mostrandogli tutta la bassezza della mancanza commessa e fargli rappresentare tutta la gravità del castigo che inesorabilmente avrà a subire, egli resta indifferente ed estraneo alla emozione di pentimento o di preoccupazione che in lui si tenta di evocare, se pure anzi non rivolge di sottecchi lo sguardo ai compagni, atteggiando le labbra ad un sarcastico sorriso.

La sua attenzione, instabile oltre ogni dire, segue tutti gli stimoli sensitivi che vengono ad eccitarla, senza che mai alcun sentimento costante la diriga, di proposito, su d'una sola via.

Ogni sforzo intellettuale gli ripugna: in tutta la durata dell'anno scolastico non ha imparato che le sole cinque vocali e le prime cifre della numerazione; e solo quelle eseguisce, allorchè assegno alla mia classe qualche esercizio di scrittura, ed egli si sente disposto ad applicarsi in qualche cosa.

Avrebbe l'intelligenza sveglia, per rapidità ed abbondanza di vie associative; ma gli difetta assolutamente la costanza dell'osservazione e ogni buona disposizione al lavoro continuato.

La vita sensitiva è tutta la vita per lui, nè egli si dà premura alcuna di salire più in su.

Allorchè i compagni leggono a coro dalla lavagna, egli, attratto dalla impressione uditiva della loro voce, si mette ad imitarne macchinalmente la cantilena, compiacendosi della cadenza ritmica di questo esercizio, per lui esclusivamente acustico; e qualche volta neppure guarda ai segni, d'altra parte per lui inintelligibili, della lavagna.

La sua volontà, dunque, è povera e primitiva, come nei primi anni dell'infanzia; l'impulsività, strapotente; l'inibizione, nulla; l'egoismo, smisurato; assolutamente muti i sentimenti sociali e morali; le tendenze antisociali portate all'estremo grado; le sue abitudini, immorali e nocive a lui e agli altri; la sua condotta, automaticamente viziosa e disordinata. E dire che quest'essere, nella mente di coloro che hanno concepito la odierna sistemazione della scuola elementare, dovrebbe essere educato in comune con *Con. Roberto, Giac. Gustavo* e *Sab. Armando,* e per giunta col vantaggio di tutti. E poi si lamentano che la scuola odierna non educa!

Com'è naturale, egli non ha fatto progresso in nulla, non è stato neppure ammesso agli esami; e solo ha influito in male su di coloro le cui tendenze al bene non erano nè bene spiccate, nè corroborate da un adatto esercizio. Il che è quanto dire che il suo cattivo esempio ha danneggiato la buona educazione della gran maggioranza della mia scolaresca.

Can. Carlo.

Scarsa l'attività motoria; sensibilità ottusa. Il tono sentimentale è indifferente: poco modificabile anche in rapporto alle emozioni istintive. Ai castighi morali non è sensibile, e reagisce moderatamente al dolore fisico; ma tale reazione diviene esorbitante per qualsiasi sorta di castigo che da lui sia reputato ingiusto. In tale caso abbassa la testa e piange con parole di lamento. Sorpreso in qualche mancanza, non ha il coraggio di negare, e resta immobile e silenzioso a guardare il maestro. È moderatamente vanitoso: tiene a comparire pulito, e porta in dito un anellino che gli regalò il padre.

In tutte le sue azioni, financo nel giuoco, per il quale mostra una certa tendenza, si osserva una moderata e composta lentezza. Spesso è divagato, ma più per assorbimento che per fugacità di coscienza.

È debole l'impulsività, ma debole pure il potere inibitorio.

La sua attenzione volontaria è poco intensa, ma piuttosto duratura; debole invece il suo potere astrattivo. La memoria è tarda, e sopratutto poco tenace e pochissimo fedele. Nella recitazione degli esercizi di memoria si notano interruzioni, sostituzioni, salti e aggiunte di parole.

Tuttavia, data la diligenza con la quale eseguisce i lavori di scuola, e le cure della famiglia, ed essendo ripetente per la seconda volta, in fine d'anno ha meritata la promozione in 2ª con dispensa dagli esami.

Cec. Alfredo.

Il contegno e la parte affettiva del suo carattere hanno molto di comune con quello di *Ben. Augusto;* manca però un corrispondente sviluppo dei sentimenti intellettuali, e il notevole predominio della volontà sulla condotta scolastica, riscontrato in quest'ultimo.

Mimica scarsa; indifferenza sentimentale, anche quando vengono contrariate le sue tendenze egoistiche. Reazione al dolore fisico, scarsa e di breve durata; nessuna reazione al castigo morale.

Nessuna manifestazione di collera o di paura; tanto meno di emozioni morali o sociali. Accentuato il sentimento di proprietà, e in grado minore anche quello di vanità, però mai in misura da costituirsi in un apprezzabile motivo di condotta. La caratteristica della sua vita affettiva è l'inerzia.

I suoi movimenti sono lenti; parla di rado e quasi sempre sommessamente; preferisce di vivere in una contemplativa oziosaggine. Nell'esecuzione dei lavori scolastici è negligentissimo: gli esercizi di scrittura li arrabatta, e, per amore di brevità, scrive il suo nome con le sole iniziali; non ha mai studiato una lezione a memoria. È così poco premuroso di occuparsi, e tanto indifferente a far bene, che basta dire:

" Chi non sa fare la tal cosa si metta con le braccia conserte ", perchè subito egli assuma tale posizione. Quando lavora, evita lo sforzo di pensare, procurando di copiare, e nei casi in cui ciò non gli è possibile, nè egli sa fare, non prova nessuna preoccupazione, ma cade tosto in assorbimento di coscienza, con accompagno di movimenti automatici, o si pone ad arabescare di geroglifici il quaderno. Quando i compagni cantano, egli appena appena accenna il movimento delle labbra.

Nei giuochi, si limita quasi sempre a far la parte di spettatore; allorchè poi tutti giocano all'aperto, egli preferisce di starsene solo a trascinare un carrettino di latta, o di camminare a lenti passi, mangiando la colazione; v'è pure il caso che, invitato da qualcuno, ceda alla suggestione dell'irrequietezza generale, e anch'egli si metta a correre.

Appunto a cagione dell'inerzia del suo temperamento, in iscuola è piuttosto disciplinato e disposto alla sommessione. Non ha mai accennato altro desiderio che quello, in lui tacitamente permanente, di non far nulla.

La caratteristica dunque della sua attività volontaria è l'indolenza. Scarsa l'impulsività, debole l'inibizione.

L'attenzione, più che instabile, è poco energica; l'intelligenza non presenta anomalie di sorta nelle sue funzioni, che si svolgono normalmente ed armonicamente.

Il profitto scolastico però, a cagione della indolenza, apparisce molto modesto, non ostante che egli sia anche ripetente. Tuttavia in fine di anno ha ottenuto la promozione in 2ª.

Cel. Antonio

Scarsa la sensibilità; umore indifferente.

Del castigo puramente morale non fa alcun conto; al dolore fisico reagisce con manifestazioni esagerate. Se mostra di essere sensibile a qualche punizione, lo fa allo scopo evidente di evitarne altre successive, che egli mette in conto di meritare. Spesso, ricevuto il castigo, mormora contro di me; ma non osa ribellarsi, come invece fa con le maestre dell'Educatorio; le quali con lui sono troppo indulgenti, pure infliggendogli, ma sempre con debolezza ed esitazione, qualche castigo.

Le poche emozioni di cui è suscettibile, sono: paura, collera, vanità, sentimento di attività, di prepotenza. Per tutto il resto, che esca da questa sfera emotiva, è di una indifferenza fenomenale; qualche volta l'ho sorpreso a ridere nascostamente dei rimproveri con i quali ho voluto colpire la sua negligenza abituale.

La mediocre attività che in lui si rinviene, è quasi tutta assorbita dal giuoco e più ancora da un ozioso automatismo di movimenti: la

ripugnanza al lavoro continuato, specie quello delle attività mentali, è in lui spiccatissima. Non ha mai eseguito alcuno dei lavori domestici che verso la fine dell'anno io ho assegnato agli alunni, nè ha mai studiato un solo rigo di lezione.

Interrogato in proposito, dice seccamente che non ha studiato o che se n'è dimenticato; anche quando, per caso, saprebbe rispondere; e ciò semplicemente per indolenza al lavoro mentale.

Ha un innato spirito di furberia e di ipocrisia, col quale riesce spesso ad evitare i castighi, facendo pur quasi sempre il comodo proprio.

È capace di inibirsi momentaneamente, per calcolo di interesse o di opportunità; ma al momento propizio, lascia più libero e più sicuro sfogo all'impulso compresso.

Ha delle tendenze monellesche, e si piccherebbe di far dispetti ai compagni; ma spesso se ne trattiene per il vivo timore che ha di me; nei litigi però è molto risentito e reagisce vivacemente.

La intelligenza è mediocre, ma pigra; l'attenzione volontaria, debole, per mancanza di eccitamento, ed instabile; il profitto, poichè ripete questa classe per la seconda volta, mediocre. In fine d'anno ha meritata la promozione in seguito all'esame.

Con. Roberto.

Poverissima l'attività motoria; scarsa quella intellettiva, solo esorbitante la sensitiva e specialmente per le emozioni depressive.

È calmo, di umore tranquillo, quasi rassegnato.

Umile, sottomesso, remissivo; non ardisce nulla, e se ne sta tutto raccolto e silenzioso nel suo cantuccio di banco in fondo alla fila. Non ama mettersi in vista per alcuna cosa, non chiede nulla, rispetta i compagni investiti di qualche attribuzione, e dei quali anzi sopporta rassegnato qualche prepotenza, reagendo solo, nei casi eccessivi, col ricorrere al maestro. Se è costretto a dirmi qualche cosa, bada prima ad ottenerne il permesso, col tenere anche a lungo la mano alzata, aspettando che io me ne accorga; e quando parla, lo fa con voce sommessa e con linguaggio arruffato dall'emozione. Basta che lo guardi, perchè si rimetta subito composto ed attento; castigato ingiustamente, si raccoglie a testa bassa e tace, senza il menomo tentativo di reazione o di giustificazione, e trattenendo le lagrime.

Non è per nulla impulsivo, giuoca molto di rado; ma qualche volta pure si distrae e ride o parla sommessamente con il compagno accanto; ma subito si ricompone, se si avvede di essere in mancanza.

Ha il massimo della bontà passiva, ma l'attiva credo che sia molto limitata, perchè non dà nulla, non mostra simpatia per alcuno, e la carta asciugante se la fa piuttosto prendere, anzichè cederla spontaneamente.

La sua intelligenza è molto mediocre; la sua attenzione volontaria, duratura, ma superficiale.

Agli esami di promozione è stato riprovato.

D'Ar. Spartaco.

Di fisico asciutto, piuttosto delicato, ma sano e normale, ha un umore costantemente elevato e poco variabile dietro le impressioni di dolore fisico e le piccole disgrazie, per le quali in generale s'affliggono tanto i bambini. Un giorno, mentre conduceva, fila per fila, i suoi compagni al cesso, si ferì un dito e gli uscì del sangue; egli però non se ne scoraggì, nè mostrò di provarne alcuna emozione dolorosa; ma se lo strinse col fazzoletto, e, con la sua consueta allegria, continuò nell'ufficio che gli era stato affidato. Spesso, durante la ricreazione, e quando giudica essere il momento più opportuno, con parole e con gesti graziosi si diverte a far ridere i compagni.

È alquanto sensibile al castigo morale; ma più per la sua posizione di capoclasse, che gli dispiacerebbe di perdere, che per naturale impressionabilità morale; anzi in lui v'è la tendenza a pigliarsi tutto con una noncurante disinvoltura, dinanzi alla quale i rimproveri del maestro non costituirebbero davvero eccezione, se non fosse per la circostanza di sopra accennata. Una volta, che lo feci restare alla lezione di canto che ha luogo dopo l'orario di scuola, egli si mise a piangere e tentò di farmi resistenza.

In generale, però, il castigo lo subisce con indifferenza, e senza tentativo di ribellione. Del dolore provato dai compagni, poco o nulla si commuove.

Qualche volta attacca lite con qualcuno di loro, ma dopo poco ha tutto dimenticato, nè se ne vendica nell'esercizio della sua carica, come invece altri sogliono fare. Non è detto però che egli in ciò sia assolutamente scevro dei difetti che sono comuni ai bambini, non che agli adulti; poichè spesso l'ho sorpreso a commettere delle parzialità o per favori ottenuti, o per amicizia permanente, come con *Can. Carlo*, o per gelosia contro di qualche suo competitore alla carica che di tanto in tanto egli riveste. Questa poi è quasi sempre da lui esercitata con tale zelo e con così eccessiva scrupolosità, a danno della libertà dei compagni, che è frequentemente necessario il mio intervento per farlo rientrare nei limiti del possibile.

Nel suo carattere prevale l'attività volontaria. Non è molto impulsivo, e spesso riesce a frenarsi; sa dirigere la sua condotta anche a fini piuttosto remoti.

Poichè gli piace di far buona impressione, è molto pulito, ma senza affettazione; mantiene foderati e puliti pure i suoi libri e i suoi quaderni.

La sua intelligenza, in rapporto all'età, è normalmente sviluppata, e il profitto scolastico, notevolmente avanzato. È stato promosso in seconda con dispensa dagli esami.

Dis. Umberto.

Le condizioni di salute, pur attraverso la ripugnante sudiceria della sua persona, e non ostante la miseria e la trascuranza della famiglia, si mantengono discrete; ma l'avvilimento morale al quale soggiace, il bassissimo sviluppo della sua intelligenza e della vita affettiva, rendono questo disgraziato assolutamente estraneo ad ogni buon influsso dell'ambiente scolastico comune. Il padre esercita il mestiere di ciabattino in una lurida ed oscura stamberga; la madre, a cagione delle ristrettezze economiche, è costretta a trascurare la famiglia per cooperare anch'essa a procacciarle il sostentamento. Un giorno, che li avevo invitati a scuola per riferir loro sulla non buona condotta del figlio, venne il padre al momento dell'uscita, e mostrava molta fretta; e, dopo aver espresso un freddo e convenzionale rammarico per ciò che io gli dissi, se ne andò; ma nello scendere le scale, si soffermò a dirmi, accompagnando le parole con un sorriso di superiorità e con un gesto molto espressivo: Dia, dia, signor maestro, se no non se ne cava nulla.

Il figliuolo, infatti, rispetto al castigo morale, è della più inerte indifferenza; e se qualche efficacia hanno i miei rimproveri su di lui, è perchè egli teme di incorrere, ad una nuova mancanza, nel castigo di restare a scuola dopo l'uscita. Questo è per lui particolarmente doloroso, perchè gli impedisce di recarsi all'Educatorio, dove riceve quel pezzo di pane e quella minestra che forse, o non trova affatto, o molto scarsamente a casa sua. Perdonato però, passa tosto l'emozione di pentimento, e, al solito degli altri bambini, ricade nella condotta abituale. Non ha manifestato mai alcun sentimento di amor proprio; neppure quello di vanità, tanto comune in tutti gli esseri primitivi. Solo, quando lo guardo senza intenzione di rimprovero, egli abbassa la testa sul banco in atto di sorridente confusione. All' occorrenza è bugiardo, ma solo impulsivamente e meccanicamente, senza alcun discernimento sul grado di verosimiglianza delle sue parole. Non reagisce alle provocazioni dei compagni, dei quali subisce le piccole prepotenze; per quelle

più gravi poi, si sfoga col pianto, al solito esagerato e sproporzionato alla causa.

In iscuola, vive in uno stato di permanente distrazione, solo condotto da'suoi istinti e da'suoi gusti momentanei. Appassionatissimo dei suoi gingilli, passa con essi la maggior parte del tempo di scuola, non ostante le mie riprensioni e i miei castighi. Un pezzo di filo, uno scacchetto di carta sudicia sono sufficienti ad assorbire lungamente tutta la sua attività e soddisfare il suo gusto di giocare. Essendo rimasto in arretrato nello svolgimento del programma, e non avendo d'altra parte alcuna cura per le cose di scuola, di ogni esercizio subito si annoia, e finisce col gingillarsi arabescando e insudiciando il quaderno, sfogliando e spiegazzando il libro; qualche volta mettendosi persino sdraiato sul sedile del banco.

La sua attenzione, difficile ad essere destata, è ancora più ribelle ad essere mantenuta, oltre i brevi istanti che momentaneamente si ferma sulle cose; l'intelligenza è di povera ed angusta comprensione, di capacità astrattiva molto bassa; talchè lo scoglio per lui più aspro è l'aritmetica. Pur ripetendo questa classe per la terza volta, in fine d'anno non è stato neppure ammesso agli esami. Come anomalìa del linguaggio, in lui si rinviene il sigmatismo.

Di P. Rubino.

Buone le condizioni di salute; aspetto florido e tranquillo; buone anche le condizioni economiche.

La sua sensibilità si manifesta più come reazione emotiva e mimica accentuata alle contrarietà che gli si frappongono nella soddisfazione delle sue tendenze egoistiche, che come suscettività di emozioni complesse e superiori.

Ai miei castighi reagisce con eccessività di manifestazioni mimiche e motrici: batte i piedi, si sdraia a terra, piange con lamento forte e monotono; e ciò per farmi dispetto, e pur sapendo di poter andare incontro ad un castigo più grave. Ogni tanto lo vedo buttarsi piangente sotto il banco, perchè qualcuno (specie *Son. Pacifico,* che gli sta accanto) lo ha percosso.

Ma ciò è più effetto di bizza che di vero dolore, perchè basta il solo toccarlo per provocare una di queste scene.

Alle provocazioni dei compagni, però, spesso si ribella con violenta e precipitosa scarica di collera, e solo qualche rara volta si limita a dare sfogo al suo risentimento con i soliti pianti.

Ha molto timore di restare a scuola, per castigo, oltre l'orario. La mamma mi dice che a casa la fa molto inquietare; a scuola però è di

condotta discreta, mostrando laboriosità ed interessamento a far bene.

Spesso lo vedo assorbito a lungo in qualche impressione sensoriale con accompagno di movimenti automatici del piede o della mano, e così profondamente, che lo si deve scuotere con notevole energia, perchè ritorni alla percezione dell'ambiente.

A cagione delle assenze e della facilità di distrazione, non è molto innanzi nel profitto; tuttavia, essendo buona la sua intelligenza, legge e scrive benino; ma è poco avanzato negli esercizi di calcolo orale.

In fine d'anno non ha superato la prova degli esami.

Fer. Romeo.

Il suo umore è elevato, con spiccata tendenza alla gaiezza e al motteggio, ma facilmente variabile anche per accidentali e piccole cagioni di dolore. Le emozioni in lui sono facili e di una certa intensità, specie se dolorose, e si manifestano con mimica esagerata e con abbondanti movimenti reattivi; ma di breve durata. Piange per un nonnulla, ma spesso più per bizza e per naturale smorfiosaggine che per un vero e forte sentimento di dolore.

È vanitosissimo. Essendo fisicamente fra i più sviluppati della mia scolaresca, e anche intellettualmente avanzato, perchè ripetente da tre anni, qualche volta, per le cose alle quali mostra attitudine, do anche a lui le attribuzioni di capoclasse. In conseguenza di tale onore, non solo sopporta con rassegnazione i castighi, contro i quali prima era solito mormorare; ma si mostra più contento della scuola, ha di molto ridotte le sue assenze abituali, adempie i suoi doveri con più premura, e spesso mi sorride, o viene accanto alla cattedra a bisbigliarmi qualche parola di confidenza. Incoraggiato da questi buoni risultati, qualche volta ho aggiunto altre mansioni alla carica che di tanto in tanto lo invito ad esercitare; ma poi, alcune volte, ho dovuto ritirargliele subito, perchè vi si è mostrato assolutamente disadatto: egli infatti non sa resistere a lungo a sorvegliare i suoi compagni, con serietà e attenzione, perchè in breve finisce coll'aggiungere alla loro irrequietezza e al loro cicaleccio il suo contributo personale. Spesso pure, si avvale della condizione di capoclasse per soddisfare alcuni suoi piaceri egoistici, barattando la sua condiscendenza con pezzi di pane o con gingilli. È molto geloso della sua carica, per cui è mosso da un'avversità perenne, che lo fa sempre eccedere in severità, verso gli altri che qualche volta sono chiamati a surrogarlo.

Con i deboli, si mostra prepotente; ha forte sentimento di proprietà, poichè piange a dirotto quando gli viene sottratta qualche cosa, come pure accade se gli si ritarda la colazione, che egli porta abbondantissima

e mangia con voracità. I suoi desiderî sono intensi, ma non di lunga durata; e si mette scomposto, accigliato e dispettoso, se gli vengono contrariati.

Si mortifica della disapprovazione o dei rimproveri del maestro; ma più per vanità che per sano sentimento di amor proprio; poichè, cessata in lui l'emozione eccitatrice della volontà, non si cura più di far bene, ricomparisce il suo umor gaio, e non si occupa che della soddisfazione dei suoi egoistici piaceri. Non difetta di intelligenza, ma gli manca una costante volontà a far bene. Spesso riesce ad inibirsi nella sua condotta, ma solo quando non agisce in lui un'emozione energica; così non sa trattenere il riso e i motteggi che spesso gli provocano le risposte sconclusionate o sciocche di qualche suo compagno. La sua educazione civile è molto difettosa, perchè, non essendo, per ragioni di occupazione, nessuno dei suoi genitori in casa, egli e gli altri suoi fratelli sono lasciati liberi nelle strade.

Frequenta questa classe da tre anni; è stato promosso in seconda con dispensa dall'esame.

Fior. Settimio.

Condizioni fisiche buone; aspetto tranquillo.

È indifferente alle emozioni che trascendono il suo stretto egoismo.

Al castigo reagisce col pianto e pronunziando parole di insubordinazione, nel tempo stesso che batte dispettosamente i piedi a terra; ma poichè mi teme molto, ad una mia voce smette, e resta a lungo in una posizione bizzosamente scomposta.

È molto dolente di restare a scuola, forse per la ragione principale che, non portando a scuola la colazione, tornato a casa vi trova quel po' di desinare che permettono le magre condizioni economiche della sua famiglia.

Anche per futili motivi batte i compagni con esagerata violenza e senza riflettere al danno che può arrecare; poi resta indifferente, solo lievemente commosso dall'aspettazione del castigo, che egli tenta di evitare balbettando qualche parola di giustificazione. Ha l'abitudine di dire o scrivere sconcezze.

Completamente silenzioso e composto non m'è mai occorso di vederlo, perchè, anche quando dal contegno irreprensibile degli altri non gli viene alcun incentivo od accasione ad essere indisciplinato, qualcosa sempre conviene che egli faccia, magari battendo il tamburello con le dita, o strofinando in qua e in là le braccia sulla tavoletta.

Nella sua condotta va notato il notevole predominio della volontà;

essa però è quasi sempre impiegata nel male, non mirando egli che alla assoluta soddisfazione delle sue tendenze egoistiche.

A tale scopo, è capace di frenarsi in un certo limite o per un certo tempo, aspettando il momento più opportuno per riuscire nel suo intento con maggiore sicurezza e convenienza. Egli non ha l'impulso irresistibile al furto, come si è visto in *Cai. Giacinto*, ma è dotato di una speciale attitudine alla frode coverta e abilmente perpetrata.

Spesso si appropria dei quaderni che io gli somministro per uso di scuola, e poi viene a chiedermene degli altri.

Qualche volta, che gli ho sequestrato il quaderno che teneva nascosto per portarselo a casa, ha messo fuori delle ragioni speciose per non restituirlo.

Quasi tutti i giorni è impegnato a barattare i suoi frivoli gingilli da immondezzaio con pezzi di colazioni, e se a questa bisogna è utile far concorrere un po' di prepotenza, egli la usa volentieri con chi sa essere disposto a subirla senza lamentarsene col maestro.

Egli è il tipo del birichino furbo; gode nel mettere confusione fra i compagni che giocano, o, senza farsi scorgere, far loro dei dispetti e ridersene poi nascostamente.

Tutto ciò che palesemente gli sarebbe proibito, egli tenta di farlo lo stesso alla chetichella. La sua attenzione è molto instabile; mediocre la sua intelligenza; il profitto scolastico, per essere egli ripetente per la terza volta, discreto.

Perciò in fine d'anno meritò l'approvazione senza esami.

Fras. Nazareno.

La nota saliente, anzi eccessiva, in ogni tratto della sua condotta, è la sensibilità, specie per le emozioni depressive; perciò egli rientra nella categoria dei timidi, o, addirittura, degli umili. Tale caratteristica è però in lui meno accentuata che in *Con. Roberto*, forse a cagione in parte del vario e continuo contatto sociale al quale lo espone la vita che egli conduce, sia seguendo nelle ore libere del giorno i suoi genitori, venditori ambulanti di frutta; sia girovagando alla sera da solo per le trattorie della città, nella qualità di piccolo cerinaio.

Alle provocazioni dei compagni, non reagisce che col pianto o tutt'al più appellandosi alla mia autorità; spesso però lo vedo voltarsi ai compagni di dietro e parlare con animazione e risentimento, cosa che in *Con. Roberto* non ho mai verificato. Ha molto interesse a far bene le cose di scuola; per cui frequentemente si volta a guardare ai quaderni dei compagni, o cicaleccia con questi; il che lo fa spesso incorrere nei miei richiami.

Quando lo rimprovero, si ricompone subito e si mortifica; qualche volta, che l'ho voluto castigare col metterlo fuori del banco, s'è dato a piangere disperatamente, aggrappandosi a quello per oppormi resistenza.

Non chiede nulla agli altri; però neppure cede volentieri nulla del suo; e quando, durante qualche esercizio di dettato, gli è stata presa da un compagno vicino la carta asciugante, egli si preoccupa di riaverla, badando anche però a non perdere nulla di ciò che io vado dettando.

Non mi ha mai detto una bugia; in principio era restìo a mettersi in mostra, anche sapendo e potendo liberamente rispondere; ora, avendo ricevuto qualche elogio da me per la sua laboriosità ed il suo notevole profitto, ne ha tratto incoraggiamento a raddoppiare di attività e di attenzione; alza spesso la mano per essere chiamato a leggere o per rispondere a qualche mia interrogazione rivolta genericamente a tutta la scolaresca o a qualche suo compagno; e quasi sempre imbrocca giusto.

È molto attento alle mie spiegazioni e ai lavori di scuola; e associa con prontezza anche le idee astratte.

In sul principio pareva un po' tentennante nella scrittura, ed infatti era rimasto indietro; dopo s'è rimesso; ed in aritmetica ed in lettura ha sorpassato molti di quelli che dapprima avevano mostrata più intelligenza di lui. Ha meritato, in fine d'anno, la promozione in seconda, in seguito all'esame.

Giac. Gustavo.

Il suo aspetto appare denutrito, più che per magrezza, per pallore costante, grosse e livide occhiaie e floscezza di tessuti. Si nutre insufficientemente per frequente ritrosìa al cibo, che egli mangia con svogliata lentezza.

La sua salute è cagionevole; l'espressione del volto, quella d'un sofferente.

Nessuna malattia notevole nella prima infanzia, tranne la bronchite, prima che avesse compito il primo anno di età.

Il tono sentimentale è ordinariamente depresso e sensibilissimo agli stimoli di emozioni dolorose e depressive; quindi facile l'angoscia con affievolimento d'ogni forma di energia e abbandono rilasciato di tutto il corpo; la tristezza, abituale.

Più che ridere, nei momenti di esaltazione del suo tono sentimentale, provocati in special modo da favole o racconti umoristici, sorride lievemente; gli scoppi di gioia sono rarissimi e di breve durata.

Agli eccitamenti di dolore morale è invece così impressionabile, che basta, non dico castigarlo con alcuna delle materiali privazioni alle quali par che solo siano sensibili i comuni bambini, e neppure con una delle sanzioni morali usate nella scuola (zero in condotta, avviso al direttore, ecc.), con tanta poca edificazione dello spirito infantile e di così risibile efficacia correttiva per la maggioranza degli scolari; ma persino un semplice e parco richiamo, un lieve accento di rimprovero, un'occhiata severa al suo indirizzo, per turbarne ad un tratto lo spirito e promuovergli uno stato di duratura tristezza.

Egli allora, se non si lascia andare, come accade sempre nei casi un po' più gravi, ad un vero eccesso di sofferenza, che si sfoga con abbondanza di singhiozzi e di lagrime, diviene preda però d'un tale orgasmo emotivo, benchè il corpo resti nella consueta attonita immobilità, da non poter più pronunziare con schiettezza le parole, da confonderglisi l'ideazione, e non riuscire che all'emissione d'un fievole balbettìo di suoni sconnessi. Ogni emozione d'una certa intensità lascia il suo organismo, già per sè stesso debolissimo, in una prostrazione rilasciata e sonnolenta.

È tale il timore che prova di me, che si risparmia quanto più è possibile di rivolgermi la parola; e quando mi parla, anche se di cose che dovrebbero escludere con tutta certezza nel suo animo la possibilità d'un castigo o d'un rimprovero, la voce è sempre affievolita e la pronunzia incerta, a cagione dell'interna emozione.

Non ha mai reagito con atti violenti verso alcun compagno che lo offendesse in alcun modo; anzi, spesso ne subisce le prepotenze, come quella di lasciarsi prendere parte della colazione, e non farmene affatto parola.

In iscuola non è stato mai preso da emozione d'ira o di collera: una sola volta, in preda a forte dolore, provenutogli dall'essere stato ingiustamente scritto dal capoclasse nella nota degli indisciplinati, in un momento di mia assenza dalla classe, rivolse reiteratamente contro di lui l'insulto volgare, tanto frequente nel popolino di Roma: *Ti possino ammazzà*. Unica volta, del resto, che a mia conoscenza siagli uscita di bocca una parola sconcia.

Le emozioni istintive legate alle funzioni della nutrizione sembrano in lui poco energiche; appaiono invece preminenti quelle derivate dalla paura, e le negative fra quelle rientranti nell'amor proprio.

Amante della quiete e della pace, è della massima remissività; non ha mai manifestata simpatia o attaccamento speciale per chicchessia; nè ha mai stretta relazione con alcuno, fosse pur quella superficiale e momentanea del giuoco.

Non l'ho visto mai giocare; anzi, nel tempo della ricreazione, quando tutti sono inclini alla sfrenata gioia di giocare o dati ad una

animata conversazione, egli se ne sta al suo posto tutto raccolto e silenzioso, o estatico a contemplare un crocchio di compagni vicini.

Ha molta disposizione alla benevolenza attiva e alla carità. Allorchè qualcuno dei compagni ha bisogno d'un foglietto, d'un pennino o di altro oggetto di scuola, egli, ancorchè non direttamente richiestone, cede volentieri tali oggetti, e con l'evidente piacere di compiere una buona azione; e se poi gli vengono negati quando ne è egli in bisogno, non se ne risente, tanto meno li esige prepotentemente, come appunto son soliti di fare la maggior parte de' bambini quando ne hanno un certo diritto; ma ne cerca altrove o, il più delle volte, giacchè ogni armeggìo naturalmente gli ripugna, si mette a braccia conserte, aspettando che il maestro se ne avveda da sè e spontaneamente glieli fornisca.

Oltre all'idea, ha il vivo sentimento di ciò che è bene e di ciò che è male, e mentre è animato da una attiva tendenza verso di quello, quest'ultimo invece gli ispira una forte ripugnanza.

Non ha mai detta una bugia, anche a costo di dover incorrere con tutta certezza in un rimprovero o in un castigo, che pur egli tanto teme.

È di ottima volontà, e, per quanto gli è possibile, diligentissimo nell'adempimento de' suoi doveri; però, quando viene sottoposto ad un interrogatorio, è tale l'emozione di soggezione e tale la confusione della sua mente, che preferisce sempre di cavarsela col dire che non sa rispondere, o meglio, facendo un semplice diniego con la testa pesante.

Non ha mai affacciato desiderî di sorta; nè mai chiesta o gradita alcuna carica, anche perchè è di una eccezionale inettitudine pratica. Ama poco il moto, e, piuttostochè mettersi in evidenza, preferisce di restare nascosto e in sè raccolto. Pare che il lavoro muscolare gli costi sempre uno sforzo: cammina lentamente, e ogni altro movimento è pure eseguito con lentezza e quasi con stento. Però, alle volte, ad effetto di qualche emozione che nel momento lo agita, cade in preda ad una frettolosità convulsa e disadatta, che tende evidentemente a metterlo al più presto fuori dello stato penoso nel quale si trova.

Essendo quasi del tutto destituito di impulsività, e dall'altro canto sentendo un forte timore del suo maestro, manifesta una rilevante forza inibitoria; giacchè non solo è capace di frenare i suoi desiderî, anche se diretti a procurarsi il necessario per eseguire i lavori di scuola; ma, nei momenti che mi vede esacerbato, sa perfino frenarsi, con sofferente continenza, nell'imperioso affacciarsi de' suoi bisogni corporali.

Il suo contegno abituale nella scuola è di compostezza estatica o di tranquilla laboriosità.

A causa della sua buona volontà, benchè di tarda intelligenza, ha fatto in tutte le materie lentissimi, ma continui e sicuri progressi.

Per l'aritmetica però è rimasto sempre notevolmente indietro nello svolgimento del programma della classe. La sua memoria è di debole ritentiva e di evocazione poco fedele.

È stato promosso in seguito ad esame.

Leo. Ugo.

Il benessere fisico si ripercuote sul morale, mantenendo il tono sentimentale costantemente elevato e proclive alla gaiezza. Questo è suscettibile di modificazioni da parte delle molteplici emozioni che in lui si succedono con notevole vivacità; ma, dopo breve andare, l'umore si reintegra nel suo stato abituale.

La sua sensibilità è svolta sino al punto che il solo castigo morale riesce sufficiente a regolare la sua condotta scolastica nella misura necessaria per la comune disciplinatezza ed i buoni effetti dell'educazione.

In lui si hanno manifestazioni elevate del sentimento personale, quali la mortificazione con rossore del volto, la vergogna con segni di confusione e il pudore, in conseguenza di stimoli relativamente lievi, come il semplice richiamo del maestro o la spontanea consapevolezza della mancanza o dell'errore commesso. Quando, a scopo di castigo, io voglio condurlo fuori, egli resiste piangendo, colla testa abbassata sul petto.

È molto vivo nelle reazioni alle provocazioni materiali o morali che gli vengono rivolte dai compagni, ma procurando di non esorbitare in esse dalla natura e dal grado della offesa ricevuta: quel che gli vien fatto egli mira a restituire. E in ciò stesso pare che vi sia più una soddisfazione di amor proprio che un bisogno di vendetta. Il più delle volte, però, egli preferisce di ricorrere a me; e spesso anche per cose che, estranee del tutto a lui, si riferiscono esclusivamente ai rapporti di altri compagni fra loro; e in ciò è così meticoloso, che in certi giorni me ne deriva un disturbo prolungato e noioso.

Nei momenti di riposo, si abbandona al piacere del giuoco con una vera frenesìa, che lo rende dimentico della scuola, e perciò lo induce a trasmodare. Spesso però, anche durante la lezione, lo sorprendo scomposto o a cicalare.

Non ha mai dato alcun indizio di tendenze pervertite o anomale; non menzogna, tanto meno inclinazione al furto. Ma neppure manifestazioni di alcune tendenze sociali; le cose di sua appartenenza non le cede volentieri; è fievole il sentimento di pietà, fredda la simpatia. Ha però il concetto di giustizia, e relativa tendenza ad uniformarvisi.

È sbadato ed imprevidente; spesso l'impulsività lo trascina ad atti non solo irriflessivi, ma anche inconsapevoli. Ha un temperino, e già si è ferito con esso un paio di volte. Da tutta la sua persona, pertanto, traspare una radicata abitudine di pulitezza e di ordine.

La sua attenzione è intensa e stabile; il potere astrattivo particolarmente svolto; in tutte le materie scolastiche è molto avanzato, e segnatamente in aritmetica. Pone molta diligenza nell'adempimento de'suoi doveri. In fine d'anno ha meritata la promozione senza esami; e, avendo concorso al premio per lo studio, l'ha ottenuto.

Lim. David.

La caratteristica della sua fisonomia è la fissità dello sguardo attonito e il vacuo sorriso cui sono frequentemente atteggiate le sue labbra, senza motivo apparente o per le più insulse frivolezze. La sua emotività è simulatamente facile ed esagerata, con la furbesca intenzione d'ingraziarsi l'altrui condiscendenza; la volontà, debole e discontinua; i suoi movimenti, incoordinati ed incerti la sua attenzione, assolutamente sensoriale e volubilissima. In una parola: una tale deficienza di sviluppo in ciascuna sua attività, una tale povertà di manifestazioni della vita psichica, da promuover subito l'impressione dell'imbecille.

Il tono sentimentale, più che esaltato, come suggerirebbe la frequente espressione d'ilarità del suo volto, è indifferente; l'emotività, più che pronta ed esagerata, come si giudicherebbe dall'abbondanza di manifestazioni mimiche e di reazioni motrici, è povera e tarda. Il suo linguaggio è una continua e monotona lamentazione, accompagnata da una smorfia della bocca contratta in un angolo, e nella quale permane l'impronta del sorriso abituale; per cui quell'espressione mimica appare un'affettazione di graziosità con la quale egli, figliuolo unico d'un'agiata famiglia israelitica, suole in casa propiziarsi l'animo dei genitori ed imporre i suoi desiderî.

Basta la minaccia d'un castigo qualsiasi, sia quello per lui dolorosissimo del restare a scuola dopo l'uscita, sia quello futile ed insignificante dei punti bassi in condotta, perchè egli si metta a piangere noiosamente, con lagrime più o meno abbondanti e con ritmo monotono di lamento: tutte cose però che finiscono ad un tratto, allorchè io ritiro la minaccia o gli faccio intendere che son disposto a perdonarlo, purchè la sua buona condotta ne lo renda meritevole. Al suono delle mie parole, cessa istantaneamente la simulata emozione dolorosa e riappare tosto sul volto la consueta espressione d'ilarità.

Di me ha molto timore, e perciò si mostra molto sottomesso; ai miei castighi non reagisce che col pianto. Non reagisce materialmente neppure verso i compagni con i quali viene a cnotesa; ma se ne

querela con me, con la solita intonazione lamentevole. Una sola volta lo vidi dare con gran risentimento un pugno a *Son. Nissim*, il quale doveva avergli preso qualche oggetto; però, cessato l'atto materiale, cessò anche il sentimento che l'aveva provocato, perchè lo vidi tosto voltarsi ridendo da un'altra parte.

Allorchè io lo guardo, mi sorride con espressione che è di confidenza e insieme di confusione.

Sebbene abbia dei momenti nei quali sta umile e raccolto al suo posto, la sua condotta consueta è invece l'espressione della più rapida ed incoerente mobilità di spirito.

Nel silenzio e nel raccoglimento generale della classe, sono tutti compresi in un esercizio di copiato dalla lavagna. Egli, che sente una vera ripugnanza per ogni sorta di lavoro continuato, e specie per il lavoro della scuola, traccia una o due linee contorte sul suo quaderno; poi, già stufo, si sporge in su per guardare il quaderno di *Giac. Gustavo*, che gli sta innanzi; guarda la lavagna, intinge la penna nel calamaio, raccomoda questo nel suo buco, scuote la penna facendola gocciolare sul pavimento, la depone, tira più in su il quaderno, si raccoglie a far girare con le dita un bottone del suo giubbetto, riprende la penna, si volta a guardare *Son. Nissim*, che gli sta indietro, rimette l'alzo di legno sotto la tavoletta per farsela restare più in piano, pronuncia ridendo delle parole al compagno accanto, torna a guardare la lavagna, e finalmente si rimette a scrivere sul quaderno.

E così continua, ripetendo tratto tratto presso a poco la scena descritta; sicchè son passati venti minuti dal cominciamento dell'esercizio, ed egli ha appena copiato due o tre sillabe.

Ha poi tale incoscienza della sua eccezionale incapacità, e d'altra parte è così vivo il sentimento di vanità, che ogni tanto, anche se abbia scritto che degli sgorbi, mi mostra sorridendo il suo quaderno, e spesso a distanze tali da essermi impossibile distinguere nulla del suo scritto, per ottenerne approvazione ed elogio.

Tanta vanità pertanto non attenua neppure di un capello la sua particolare avversione allo sforzo di attenzione e al lavoro continuato e costante, perchè egli non risparmia nessun pretesto a fine di sottrarsi alle occupazioni di scuola: spesso, nel bel mezzo di una spiegazione e durante l'esecuzione d'un esercizio importante, vedo il suo braccio alzarsi in atto di chieder permesso, e poi mi sento lamentosamente richiedere che lo mandi al cesso, anche se ne sia tornato or ora, o se sia entrato in iscuola da pochi minuti. E se poi tali circostanze di fatto gli vengono addotte a dimostrazione della falsità del bisogno da lui espresso, egli ne conviene tosto con un sorriso, e si risiede senza più insistere.

Nè richiami, nè castighi valgono mai a promuovere in lui quel grado di attenzione e di volontà che gli difetta, poichè egli finisce sempre ogni esercizio di scrittura col tracciare sul quaderno, invece del lavoro assegnato, dei segni indecifrabili ed estranei ad ogni intenzione prestabilita, segni che rappresentano solo l'espressione genuina dell'incosciente e predominante automatismo del suo spirito. Qualche volta, costretto ad ogni modo a fare, dopo poco adduce il pretesto o la ragione di non saper fare, e così si sottrae egualmente ad un lavoro non consentaneo alle povere e primitive condizioni della sua mente.

Il sillabario che gli si porge al momento della lettura, si converte tosto in un giocattolo che egli sfoglia e ripiega in vario senso, accartoccia, strappa, bucherella. E quando non passa a questo modo il suo tempo, lo sciupa ugualmente a baloccarsi con i soliti gingilli. Questi poi, a giudicare dal fatto che egli li ha sempre tra le mani, e dall'interessamento che mette nel barattarli, parrebbe che dovessero essere oggetti di cura o di interesse da parte di lui; ma nulla, nè più nè meno delle altre cose e delle persone che lo circondano e con le quali abbia qualche relazione; giacchè, non appena privatone, resta per un poco indifferente o lievemente sorridente, per poi subito passare a nuove occupazioni.

Ogni nuova impressione sensoriale che riceve (un pennino caduto dal banco, un pezzetto di filo posato sulla giubba, un riflesso repentino di luce) è sufficiente a dare un diverso orientamento alle sue attività psichiche: l'attenzione è distolta dal corso di idee che la teneva occupata, tutto il suo corpo assume un nuovo atteggiamento, la sua volontà passa ad altre deliberazioni.

Ed è tale l'assorbimento in cui cade di frequente la sua coscienza, che a richiamarlo alla nozione complessiva dell'ambiente ed indurlo a riprendere le occupazioni della scuola, è sempre necessario un forte scotimento.

Non di rado, durante tali momenti di viva attrazione del suo spirito, lo sorprendo a compiere atti automatici con le mani e anche con le labbra, come se dicesse qualcosa a sè medesimo.

La sua intelligenza, sia per debolezza e ristrettezza del sistema associativo, sia per deficienza del potere astrattivo, è di così misero sviluppo, che persino i rapporti semplici, concreti ed uniformi d'un insieme di linee costituenti un facilissimo disegno, riescono superiori alla sua capacità mentale; talchè egli, provandosi a riprodurlo, finisce sempre col fare uno sgorbio.

Questo tipo, dunque, pur non presentando per ora pervertimento di tendenze o anomalie di carattere, avrebbe però bisogno d'uno speciale trattamento educativo a cagione della particolare deficienza di sviluppo di tutta la sua personalità e specie della sfera intellettiva.

Fu ammesso agli esami finali, ma non ottenne l'approvazione.

Lim. Settimio.

Le condizioni di salute sono floride; l'organismo è robusto; l'aspetto, tranquillo.

Povera è la sua sensibilità; l'umore indifferente e poco variabile. Anche lui è attaccato la sua parte ai comuni gingilli e ai giocattoli; se ne addolora alquanto se gli vengono sottratti, e spesso li baratta con i compagni.

Nessuna sensibilità ai dolori altrui; nessuna manifestazione di sentimenti superiori. Reagisce alle provocazioni dei compagni, ma senza violenza e senza irascibilità. Agli elogi è sensibile, ma limitatamente e sempre con scarse manifestazioni mimiche. Non l'ho mai sorpreso a commettere prepotenze; nè mi ha mai detta una bugia.

È sottomesso al maestro, del quale accetta i castighi con scarsa reazione sentimentale e senza il minimo tentativo di ribellione.

Lento nei suoi movimenti; tardo nel determinarsi; ma stabile nel mantenere; costante nei lavori di scuola. Poco o nulla impulsivo, ha l'aspetto di un lavoratore tranquillo che abbia nel suo organismo dei tesori di energia accumulata.

Ha un notevole potere di attenzione volontaria e premura di far bene le cose di scuola. È però molto povero lo sviluppo delle attività mentali; ed a scuola, forse per ragioni di famiglia, è pochissimo assiduo.

A cagione principalmente di quest'ultima circostanza, agli esami finali è stato riprovato.

Liv. Giuseppe.

Buone le condizioni di salute. L'umore è prevalentemente elevato, ma variabilissimo.

È il tipo del birichino, svogliato, pettegolo ed attaccabrighe.

È quasi sempre fuori del posto. Spesso viene alla mia cattedra per cambiar la penna che egli dice non scriver bene; e lo stesso fa col lapis, allorchè è lezione di disegno. Se non ha la gomma, chiacchiera e gira per farsela imprestare da qualcuno; e ottenutala da me, la cede a un altro per poi insistere di nuovo per riaverla. Ora non c'è inchiostro nel suo calamaio; ora non ha la carta asciugante, e la chiede, la ruba o la reclama da un suo compagno; ora il libro non è buono; ora infine mi riferisce su qualcuna di queste circostanze a riguardo di un altro; e quando gli manca ogni altro motivo più o meno plausibile, parla e si muove ugualmente.

È sempre in contesa con qualcuno, ma senza emozione d'ira o di collera, anzi con una manifesta apparenza di divertimento; e se ne

tocca, non gliene importa più che tanto. Scambia le sue robe, e quando non gli torna più comodo, o ha usufruito in parte di quelle degli altri, rivuole le sue, e si bisticcia coi compagni; qualche volta invece ricorre a me, dicendomi: Signor maestro, il tale mi ha pigliata la tal cosa.

Prende a qualcuno la carta asciugante o altro oggetto di nascosto, e corre incontanente al suo posto; di dove, raggiunto dal derubato, si mette con questo scherzosamente a contendere per non restituire ciò che ha tolto. Spesso gli viene anche il ghiribizzo di andarsi a sedere in un banco non suo, e s'accapiglia con quelli che non ce lo vogliono, quasichè egli avesse il diritto di starvi.

Essendo indifferente ad eseguir bene i lavori scolastici, li tralascia a mezzo o finisce col trastullarvisi, come se gli oggetti di scuola fossero giocattoli; quando non dà fastidio, lo si trova sempre in preda ad una oziosa svogliatezza, da cui non c'è verso di farlo uscire. Ha la migliore intenzione di fare tutto il comodo proprio; io lo richiamo, ed egli mostra di ricomporsi e riprendere il lavoro; di lì a poco, senza neppure assicurarsi se io continuo a sorvegliarlo, ritorna a fare come prima.

Lo castigo: egli si mette scomposto ed accigliato, quasichè gli si fosse commessa un'ingiustizia, e borbotta: - Sì! sì! -; poco dopo tutto è finito, ritorna l'umore abituale e ricade nella consueta indisciplinatezza.

Ha un notevole grado di furberia: quasi tutti i giorni si porta al suo banco la colazione, e tenta di mangiarsela di nascosto durante il tempo di lezione; coltolo in flagranza, gli ordino di metterla nella credenza; ma egli ci va di mala voglia, barcollando e strascinando i piedi; poi ritorna al posto, e si sdraia con aria dispettosa; passa qualche minuto, e il suo stato d'animo al solito è svanito, ed egli è attratto da una nuova occupazione.

Non è forte, ma ardito molto; dà fastidio a tutti in cento guise: e poi, chiamato a renderne conto, nasconde ogni sua responsabilità a furia di menzogne.

È sensibile al castigo, ma questo non ha alcuna efficacia sulla sua condotta; non si appassiona di nulla, di nulla se la prende; ogni cosa è motivo sufficiente a divertirlo, ad interessare la sua inclinazione al chiasso e al pettegolezzo.

La sua attenzione è instabile; la sua intelligenza molto mediocre; il profitto scarso, quasi nulla la suscettività ad essere educato nell'ambiente scolastico comune. Fatti gli esami, non ha ottenuto la promozione.

Lor. Sebastiano.

È ben nutrito, di salute fiorente, di organismo robusto; mangia con molto appetito e abbondantemente; non solo non ha sofferta alcuna ma-

lattia nella sua infanzia, ma mi assicura di non aver mai preso neppure un purgante. Le condizioni economiche della famiglia sono ottime.

È di umore indifferente, ma proclive alla gaiezza, che in lui ha espressione molto viva, sia per la mimica accentuata del riso, sia per gli abbondanti movimenti reattivi delle membra. È scarsa invece la mimica delle impressioni dolorose, e dello sforzo nella compressione de' suoi bisogni e impulsi.

Ogni specie di emozione ha in lui breve durata; perciò nel contegno prevale lo stato indifferente, nel quale trova pieno agio di dispiegarsi la particolare operosità del suo volere.

È sensibilissimo agli elogi e ai castighi morali, e a questi ultimi non ha mai opposta alcuna manifestazione di lamento o di ribellione. Quando lo rimprovero o lo castigo, abbassa alquanto la testa, il viso si cosparge di rossore, ed egli resta immobile e ferito; però di lì a poco torna a fissarmi col suo sguardo tranquillo e scevro di risentimento. Anzi, verso di me si mostra garbatissimo, affettuoso e riconoscente; incontrandomi per istrada, è tutto felice di venirmi a salutare, il che egli fa con una lieve effusione di rossore. Un giorno gli domandai: Tu vuoi bene al tuo maestro? - Sì. - Perchè? - Perchè non mi castigate mai. - Sicchè, se ti castigassi, non mi vorresti più bene. - Sì, perchè lo fareste per mio bene.

Non ha mai manifestata predilezione per alcuno, nè ha mai avuta con alcuno relazione di amicizia o di semplice simpatia. Interrogato da me, dice che, fra tutti i suoi compagni, quello cui si sente più affezionato è *Sab. Armando*, perchè sono amici di casa. Ma io credo che in ciò entri pure in buona parte la suggestione della simpatia e della stima che questo ragazzo sa particolarmente meritarsi da tutti e perciò anche dal maestro. Si mostra invece molto affettuoso con le persone di famiglia, delle quali parla spesso con me, ed i cui consigli si fa premura di mettere in atto. Mi ha parlato con evidente dispiacere d'una sua sorella, morta in seguito all'investimento di un carretto, prima che egli nascesse, della quale gli parlava qualche volta la madre.

In iscuola si mostra un po' egoista; si studia di portarsi tutto l'occorrente acciocchè non abbia a ricorrere ad alcuno, ma del suo non vuol dare mai nulla, neppure a titolo di prestito; però, nei rari casi nei quali ha bisogno lui di qualche oggetto di scuola, attesa la gran premura che ha di far bene, si raccomanda con vivo interesse ai compagni perchè glielo diano, e in caso di rifiuto, ricorre a me con voce lamentevole perchè interceda a suo vantaggio. - A casa sua è abituale l'elemosina; ma pare che sia fatta col fine interessato di averne poi rimunerazione da Dio, in questa o nell'altra vita. Una volta domandai a questo ragazzo: Vuoi bene ai poverelli? - Sì. - Perchè? - Perchè *ci* dicono i pa-

ternostri. - Io credo che il suo egoistico portamento in riguardo ai compagni sia dovuto a suggerimento dei parenti.

Allorchè gli viene commessa una sopraffazione o un'ingiustizia, specialmente se da parte del capoclasse, egli viene a querelarsene con me, con espressione di vivo risentimento; ma non ha mai reagito con la violenza, nè se ne turba eccessivamente, come invece accade agli umili o agli emotivi. Non l'ho mai visto piangere, e ciò non per insensibilità, ma anzitutto per l'assenza di motivi sufficienti, e poi anche per la debole emotività agli eccitamenti dolorosi.

In tutte le sue cose ha abitudini di pulizia e di ordine. Essendo stato iscritto ad anno scolastico inoltrato, la mattina viene una mezz'ora prima dell'orario, acciocchè, prendendo un po' di lezioni particolari, possa rimettersi alla pari con gli altri: cosa che egli fa con vivo piacere e singolare premura. È tale il suo desiderio di far bene e la sua laboriosità nelle cose di scuola, che vuol leggere e scrivere anche nell'ora della ricreazione; e durante gli esercizi di lettura, alza più volte la mano e mi prega acciocchè chiami lui a leggere ad alta voce. Mi dicono che anche a casa stia molto occupato in esercizi di lettura o di scrittura che egli spontaneamente vuol fare; e ciò non certo allo scopo di segnalarsi sugli altri o di averne espressa lode da me, poichè non viene mai a riferirmi di quella sua buona voglia, nè mi mostra i quaderni nei quali scrive a casa, benchè li conservi tutti con molta cura nella sua cartella, e per conseguenza li porti tutti i giorni a scuola.

È alquanto irrequieto; e quando non è occupato in un preciso lavoro, o non sorveglio la sua condotta, non di rado lo sorprendo a parlare col compagno vicino, a muovere ora questa ora quella parte del corpo, a voltarsi indietro, a ridere.

A scuola, nel tempo della ricreazione, non giuoca, e preferisce occuparsi in qualcosa di utile; a casa giuoca con una sorella più piccola di lui, servendosi di una scatola da costruzioni.

Nel conversare con me, gode molto e si mostra loquace. Mi dice che a lui non è successa alcuna disgrazia, che la sera aspetta che il padre ritorni da' suoi affari sino ad ora piuttosto inoltrata, e poi va a letto. Non ha mai sognato di notte, eccetto una sola volta; e qui mi racconta con prontezza, lucidezza e abbondanza di particolari, la scena cui gli parve di assistere.

Quando parla, dà spesso le ragioni e le motivazioni di ciò che dice, senza che gli siano richieste: il che dimostra che sono in lui bene sviluppati i rapporti logici. Un giorno gli dissi che aveva avuto uno zero negli esercizi di memoria; egli che invece ricorda bene il voto riportato sulla pagella, suppone che io scherzi e si mette a ridere; ma, pure leggermente commosso, mi risponde: Ma come? se

ho dieci sulla pagella?! Io gli faccio osservare che lo zero in parola è per il mese nel quale ci troviamo e non per quello trascorso, e del quale egli già ebbe trascritti i voti sulla pagella. Ciò però neppure lo persuade molto, e, invitato da me, viene alla cattedra e si mette ad osservare attentamente il registro sino a che ritrova che lo zero imputatogli appartiene al compagno scritto nel rigo di sopra al suo nome, e sorridendo va a sedere al suo posto. In lui l'emozione non turba nè paralizza la condotta, come abbiamo visto in *Giac. Gustavo;* sibbene lo sprona ad una più intensa e più vigile operosità.

La sua attenzione è facile ad essere destata, intensa e duratura; la sua intelligenza pronta, sveglia, sagace; la memoria facile nell'apprendere, tenace nel conservare, sicura, precisa e fedele nel rievocare; il profitto scolastico è stato naturalmente dei più notevoli. Meritò la promozione senza esami.

Magli. Mario.

La nota in lui rilevante è l'eccessiva sensibilità. A cagione del vivo sentimento di timidezza e di vergogna, si mostra lento e impacciato ne' suoi movimenti, restìo a parlare e ad agire. Non reagisce alle provocazioni dei compagni, ma ricorre al maestro; se però dai compagni vicini gli viene presa cosa che lo interessi, egli non si rassegna, ma si muove e parla, benchè nascostamente, per riaverla. Qualche volta pure lo sorprendo a ridere e a parlare sotto voce col compagno vicino, a scopo di divertimento, ma solo se vi è invitato e quasi mai di sua iniziativa. Un mio accenno, una semplice guardata, valgono però a rimetterlo istantaneamente, facendogli serbare a lungo un contegno composto e silenzioso.

Non è impulsivo, non dà fastidio a nessuno; tanto meno ha tendenza a mentire e ad appropriarsi dell'altrui. Occupato continuamente di sè, degli altri non si dà alcun pensiero. Ha molta premura di far bene; bada a che gli si dia una penna buona, e porta con sè tutto l'occorrente per la scuola. Scrive con molta diligenza, ed adempie scrupolosamente tutti gli altri suoi doveri di scolaro.

L'attenzione è duratura e piuttosto intensa; buona la memoria, benchè poco fedele; mediocri le attività superiori dell'intelligenza. Essendo assiduo e molto diligente, nonchè ripetente da tre anni, in fine d'anno è stato promosso senza esami.

Men. Vito.

Di piccola statura, colorito molto pallido, povera energia, ha lo aspetto di un ragazzo delicato e malaticcio. Ha sofferto infatti molte

malattie: rosolia, bronchite, polmonite, e tifo all'età di 5 anni e per una durata di circa 3 mesi.

È di aspetto tranquillo e di umore poco variabile.

Scarsa è la sua emotività; reagisce debolmente al dolore fisico; qualche volta, a cagione di emozioni dolorose, piange, ma con calma straordinaria alla sua età, poichè non ha singhiozzi, nè profferisce parola o compie atti reattivi. In sul principio dell'anno si mostrava molto sensibile ai castighi di esclusiva natura morale; ma poi di mano in mano vi si è venuto facendo sempre più indifferente.

È calmo e lento nei suoi movimenti e nelle sue risposte, ma di normale operosità e premuroso di far bene. È naturalmente disposto alla compostezza, al silenzio ed alla sommessione; ma a ciò contribuisce per buona parte il timore che egli ha del maestro.

Non ha alcuna tendenza o abitudine biasimevole; però neppure attive tendenze o sentimenti di ordine elevato. Ha poca inclinazione per il giuoco. È poco o nulla impulsivo.

La sua attenzione è piuttosto duratura; l'intelligenza mediocrissima per lo scarso sviluppo del potere astrattivo; la memoria buona, specie nella fedeltà della riproduzione; il profitto scolastico, discreto. È stato promosso in seguito all'esame.

Mi. Tranquillo.

È un apatico: il contegno, costantemente tranquillo e poco variabile anche da stimoli molto energici; la sensibilità è povera per ogni genere di emozioni.

Queste in lui sono rare, pallide e fugaci: non l'ho visto mai inquieto o risentito, non mi ricordo di averlo mai sentito parlare con voce forte e concitata. Anche dinanzi alla esplicita e irrevocabile minaccia di un suo compagno che aspetti il momento opportuno a metterla in esecuzione, egli resta indifferente o lo guarda con un calmo sorriso.

Anche quando vuol restituire un calcio, lo fa senza emozione e senza impulsività; per provocargli il pianto occorre uno stimolo straordinariamente forte. Non reagisce affatto a' miei castighi, ma resta a guardarmi placidamente o abbassa la testa; e se viene privato de' suoi giocattoli, non ne mostra alcun rincrescimento. Mi chiede con calma, e senza il minimo indizio di sofferenza o di sforzo, persino il permesso di uscire di classe per qualche suo bisogno. Nel periodo della ricreazione, mangia tranquillamente al suo posto, e non mostra neppure d'accorgersi degli altri che gli s'agitano attorno.

I movimenti sono scarsi e lenti, ma quasi sempre dipendenti dalla volontà; nulla o limitatissima l'impulsività. La condotta è buona per

docilità, sommissione, osservanza delle regole disciplinari, e capacità ad essere indirizzata al conseguimento di scopi relativamente lontani.

Però la laboriosità per i lavori di scuola e l'interessamento ai medesimi sono insufficienti, dato il grado del suo sviluppo mentale.

Ha un discreto potere di attenzione volontaria; ma capisce poco, specie le nozioni astratte. E il peggio si è che, un forte ostacolo ai futuri progressi dell'intelligenza, sarà sempre costituito dalla incuria a rimediare alla sua mentale povertà col raddoppiare di attenzione e di buon volere: a ciò gli mancano i relativi sentimenti di interesse e la sensibilità morale.

È il terzo anno che ripete la classe, ed è stato di nuovo riprovato.

Pol. Claudio.

È di debolissima costituzione organica; soffre di disturbi nervosi: accessi di irritabilità seguiti da torpore generale, sogni, terrore e soliloqui notturni; ha molto paura delle tenebre.

Presenta pure disturbi di nutrizione: mangia sempre poco e qualche volta ha una vera ripugnanza al cibo; assimila poco. Soffre frequentemente di febbri, e due anni fa ebbe la rosolìa. La madre è nevropatica ed ha sofferto di convulsioni isteriche.

Egli è di aspetto minuto, di colorito pallido, con gli occhi infossati; lento e come barcollante nei suoi movimenti.

A seconda delle momentanee e mutevolissime condizioni del suo organismo malaticcio, mutano in natura ed intensità di manifestazioni le varie attività della sua psiche.

Di conseguenza, mentre il suo tono sentimentale in alcuni giorni è indifferente e normalmente variabile dalle eccitazioni emotive; in altri è depresso, torpido, ineccitabile; in altri, meno frequenti in verità, apparisce esaltato, per cui le emozioni piacevoli si succedono con particolare frequenza e con notevole intensità di reazioni, come: riso facile, scoppiante, frenetico, movimenti abbondanti ed esagerati, scilinguagnolo sciolto e accentuato e prontezza ad interloquire in ogni momento.

Con lo stesso ordine, e precisamente nei medesimi rapporti con lo stato organico, varia la prevalenza dei diversi gruppi di emozioni, la loro intensità, la durata e tutto il complesso delle loro manifestazioni esterne.

Ora sono le emozioni istintive sociali che hanno il sopravvento; sicchè frequenti atti di simpatia e di tenerezza con moine ed espressioni di affetto verso qualche compagno, e facilità di cooperazione o cessione di oggetti a questo o quello per l'esecuzione dei vari esercizi scolastici.

Ora invece prevalgono le egoistiche più strettamente legate alla sua conservazione; assenza di simpatia e di pietà, scontrosità permalosa

o attive manifestazioni di cattiverìa, e insofferenza di qualsiasi, benchè ragionevole, limitazione alla sua più assoluta libertà di fare a proprio arbitrio o di non far nulla.

Però le emozioni della prima categoria si manifestano a così rari intervalli, come così rari sono i momenti di pieno ed elevato benessere fisico, che lo stato abituale della sua emotività è caratterizzato dal dominio dei sentimenti egoistici e anti-sociali. La sofferenza in lui sarebbe atta a promuovere la simpatia, ma essa non gli lascia tregua perchè questa abbia agio ed energia a dispiegarsi e corroborarsi in un'adequata esercitazione.

La medesima variabilità, e nello stesso accennato rapporto con lo stato organico, notiamo pure nella sua attività volontaria e nella sua condotta.

Qualche volta mostra piacere del lavoro continuato ed è premuroso di far bene; ma il più delle volte non c'è mezzo bastevole a rimuoverlo dalla sciattataggine e dall'indolenza nella quale passa la maggior parte del suo tempo. Preso in quest'ultimo stato, non si mortifica di nulla, e reagisce arrogantemente e bizzosamente ad ogni tentativo di castigo; mentre in altre e più rare circostanze si mostra tanto impressionabile, che basta il solo minacciarlo di un punto scadente in condotta o di iscriverlo nella nota degl'indisciplinati, perchè egli si metta a piangere e dia in forti accessi di dolore.

Ma la sua sensibilità morale, invero, a causa della prevalente depressione della sua energia organica, è stata ordinariamente poverissima, passato qualche mese dall'apertura dell'anno scolastico. Sicchè, oltre a non risentire più alcuna mortificazione dei comuni richiami e rimproveri, egli, a differenza di tutti gli altri suoi compagni, è perfettamente indifferente persino al castigo di restare a scuola dopo l'orario.

Siccome il direttore gli ha mostrato della benevolenza e gli fa qualche volta le carezze, egli crede di poter fare in iscuola il comodo proprio. Un giorno, come per un ammonimento, mi disse: Lei non sa che il direttore mi vuole molto bene! Però teme molto di perderne la stima e l'affetto, poichè quando, essendo riusciti inutili a correggerlo gli altri castighi, gli dico di volerlo mandare dal direttore, egli fa viva resistenza e si mette a piangere.

Fa spesso dispetti a *Leo. Ugo*, macchiandogli il quaderno con l'inchiostro; ed è in frequenti contestazioni con *Alb. Antonio*, provocato quasi sempre da questi, in verità, e al quale tira pugni con violenza e con ira.

È superbo: non ha amicizia con alcuno; ai compagni parla con tono lamentosamente arrogante. Allorchè è in fila nel corridoio, non vuol dare la mano al fanciullo che gli capita accanto, se è di condi-

zione povera e mal vestito; mentre ciò non ha mai fatto alcun altro dei miei più agiati alunni.

È sensibile all'elogio, ma debolmente; nè mai da questo s'è lasciato indurre a far cosa alla quale non si sentisse disposto.

Per averle tutte vinte a casa, ove è fatto segno di cure speciali, pretende di essere anche a scuola trattato alla stessa stregua, e di poter anche imporre i suoi capricci. Quasi tutti i giorni mi è cagione di fastidio e di inquietudini: si rifiuta di eseguire i lavori di scuola, insudicia i quaderni di scarabocchi; ed a castigarlo, o s'indispettisce e si ostina, oppure se s'induce a far ciò che io voglio, lo fa di mala voglia e tanto male che è preferibile lasciarlo ozioso. Sta scomposto: io lo richiamo reiteratamente; ma egli, come se non sentisse, continua a far il comodo proprio, o si ricompone con lentezza, e poi ritorna come prima. Quando vuol riprendere da un suo compagno alcuna cosa che questi si rifiuti o ritardi a restituirgli, o vuol vendicarsi di qualche torto ricevuto, non ostante ogni mia vigilanza, richiamo o minaccia, tante volte si accinge all'esecuzione del suo disegno, sino a che non riesce a metterlo in atto.

Mi parla quasi sempre con voce così tenue e lamentevole che, anche a fargli ripetere più volte la stessa espressione, spesso non ne capisco nulla; qualche volta però, quando è in preda a forte eccitazione, emette delle grida da far rintronare tutta l'aula.

Quando poi si trova organicamente sollevato, si abbandona ad una gioia così sfrenatamente chiassosa, da renderlo inconsapevolmente indisciplinatissimo.

La sua intelligenza ha uno sviluppo notevolmente avanzato: l'associazione è pronta e complessa; la memoria facile, sicura e fedele; l'attenzione spesso stabile ed intensa. Possiede molte idee astratte anche di ordine morale, ma non mostra di provare i sentimenti corrispondenti. Il profitto scolastico, a cagione di tali condizioni intellettuali, è stato molto buono, non ostante le sfavorevoli condizioni di buon volere rilevate di sopra.

Ha perciò meritata la promozione senza esami.

R. Giuseppe.

È di umore costantemente tranquillo, con mimica scarsa; di poverissima emotività; reagisce moderatamente agli stimoli di piacere o di dolore fisico. Nella scuola, pare che abbiano su di lui un maggiore, benchè sempre limitato influsso, gli stimoli di ordine morale.

Le ricompense, come le punizioni, di natura morale sono da lui notevolmente sentite; qualche volta vorrebbe opporre resistenza, e tentare

qualche dispettuccio, alle sanzioni le quali più che dolorose gli riescano mortificanti; ma, dopo poco, desiste, senza che in lui resti neppur l'ombra del risentimento. Dei compagni si occupa poco; nè ha mai espresso per essi simpatia o benevolenza; però neppure avversione, o altri sentimenti anti-sociali. Provocato o offeso, non se ne vendica, ma se ne rimette a me. Non ricordo d'averlo mai colto in colpa di menzogna.

In tutto ciò pertanto va senza dubbio tenuto conto, oltre che delle tendenze naturali, del notevole influsso che su di esse viene giornalmente esercitato dagli atti di stima e di fiducia di cui egli è fatto segno da parte del maestro.

L'attività motoria è anch'essa moderata; poco o nulla impulsiva e quasi interamente sottomessa al dominio della volontà. Giuoca raramente con i compagni, e senza agitarsi o eccedere in espressioni verbali. Naturalmente calmo e attento, è suscettibile, dietro la suggestione dell'elogio, di vigile e prolungata attenzione e di condotta regolata a lungo dalle stesse norme, e costantemente diretta a fini prestabiliti. Avuto un incarico dal maestro, lo adempie con scrupolosa e assidua osservanza. La sua volontà è operosa e perseverante anche quando non è sorretta da un sentito interesse egoistico.

È molto attento; concepisce con chiarezza e con relativa complessità di rapporti logici; la memoria è poco pronta, ma tenace, limpida e fedele. È particolarmente avanzato in tutte le varie esercitazioni della scuola; in fine d'anno, ha meritato la promozione con dispensa dagli esami.

Sab. Angelo.

Condizioni fisiche ottime.

Poverissima la sensibilità. Il tono sentimentale è indifferente e raramente variabile, se non per eccitazioni straordinariamente energiche. La vita affettiva è ridotta a poche, rare e pallide emozioni al tutto primitive: paura, collera (benchè meno accentuata delle altre), vanità, sentimento di proprietà e, più debolmente, quello di prepotenza.

Il suo contegno abituale è di tranquilla compostezza accompagnata da frequenti stati di astrazione di spirito. Rispetto alle sanzioni scolastiche, egli resta indifferente e come estraneo per quelle di natura esclusivamente morale; reagisce col pianto, ma senza manifestazioni motrici o verbali o tentativi di ribellione, se di natura afflittiva (mangiare con qualche ritardo la colazione, restare a scuola oltre l'orario). Di guisa che, i richiami puramente verbali hanno poco effetto su di lui, perchè non lasciano alcuna traccia di sè; e perciò egli dopo poco torna a cadere nelle stesse mancanze, dalle quali si era voluto riprendere. Provocato dai compagni, reagisce solo verso di quelli che reputa di sè più

deboli. È mediocremente sensibile alla lode, ma questa ha poco o nessun influsso sulla sua condotta.

L'attività motrice è scarsa; ha poco sviluppato il potere inibitorio, sicchè cede con facilità a tutti gl'impulsi che in lui si producono; ma senza impetuosità o concitazione emotiva. Per lui la scuola non ha alcuna attrattiva, non desta nessun interesse: ci viene perchè ce lo mandano, e fa quel tanto che può senza sforzo nè preoccupazione di sorta. È disposto invece a divertirsi giocando e ridendo con i compagni; però non è mai trasceso a riprovevoli esagerazioni, e ciò sia per la naturale moderazione che accompagna ogni forma della sua attività, sia per effetto del timore che ha di alcune sanzioni scolastiche.

Sta attento; ma capisce poco, e avrebbe bisogno di cure più assidue e minuziose, perchè traesse un qualche profitto dalle sue occupazioni scolastiche. Agli esami finali è stato riprovato.

Sab. Armando.

Le caratteristiche che principalmente e meglio spiccano in lui sono la calma serena e costante del carattere, davvero singolare alla sua età, l'intelligenza chiara, la volontà docile ed operosa.

Egli, ad un temperamento sano, armonico, poco impulsivo, ha avuto la fortuna di poter aggiungere l'influsso benefico d'un ambiente domestico dei più favorevoli per correttezza di abitudini, notevole agiatezza e amorosa sollecitudine dei parenti.

È di umore costantemente tranquillo. È sensibile alla sanzione morale, nella quale incorre molto raramente, subendola però senza la esagerata o morbosa emotività che pur si riscontra in qualche suo compagno.

Allorchè lo sorprendo in qualche piccola mancanza, egli mi resta a guardare un po' sconcertato e commosso, come per il presentimento del rimprovero, e senza alcun tentativo di giustificazione, specialmente poi se a costo di menzogne. In ciò precisamente tutto il contrario di *Alb. Antonio*, che gli sta accanto, e che non gli ha attaccato nessuno de' suoi difetti, come non ha acquistato nessuna delle buone qualità di lui.

Quando, ed in verità molto raramente, riceve alcun torto da un suo compagno, nè se ne vendica, nè paurosamente lo subisce; ma subito e con relativa pacatezza lo riferisce a me.

Non s'è appropriato mai di cose non sue; riferisce delle mancanze altrui molto di rado; ride volentieri delle buffonerie dei compagni; non è superbo. Ha piacere di fare, non di emergere; è sensibile alla lode, ma non tiene agli onori e alle cariche; vuole essere notato fra i buoni, ma non reclama perciò ricompense, in vista delle quali solamente pare

che una gran parte dei compagni sostengano lo sforzo di mantenersi composti per un certo tempo.

Più che per intensità di simpatia e di pietà, egli si mostra benefico per naturale disposizione del carattere; più che per una chiara concezione della sua coscienza o per influsso della riflessione, egli è onesto per costituzione organica e per favore di educazione.

Allorchè un suo compagno piange, perchè dovrà restare a scuola oltre l'orario, egli resta a guardarlo fissamente con segni di lieve commozione; però questa va più attribuita al timore che in tale pericolo possa incorrere anche lui, che all'esclusiva partecipazione della simpatia affettiva.

Infatti, in uno di questi casi, egli contraccambiò il mio sorriso con un sorriso di sollievo, e mi disse con egoistico compiacimento: " Io non sono rimasto mai „.

Non ha amicizia, nè predilezione per alcuno; la sua simpatia e benevolenza, per quel tanto che rientrano nelle abitudini della scuola, sono assolutamente impersonali.

Tutti i giorni egli porta a scuola quaderni nuovi, pennini, oggetti vari e graziosi di cancelleria, e quasi sempre ne fa buona parte a me, acciocchè io poi, all'occorrenza, li dia ai più bisognosi; anzi li cede pure egli stesso direttamente ai compagni che ne lo richiedono, e ciò senza il minimo indizio di vanità, o pretesa di restituzione.

Solo la colazione non ho mai visto che abbia ceduto, anche in parte, ad alcuno; ma la mangia tutta, tranquillamente seduto al suo posto. È alieno dal giuoco chiassoso che fanno i compagni al tempo della ricreazione, e ad ogni altro divertimento preferisce quello di sfogliare libri o giornali illustrati.

È pulitissimo e piuttosto ordinato in tutte le sue cose, scrive e legge con concentrata e costante diligenza, senza l'impazienza, comune agli altri bambini, di liberarsi al più presto dallo sforzo che il lavoro continuato loro impone. Anzi, se io ordino di smettere l'esercizio che nel momento si eseguisce, per condurre la classe fuori dell'aula e dare qualche minuto di riposo, il che arreca alla gran maggioranza degli alunni un visibile piacere, egli invece mi prega con vera premura che gli permetta prima di finire il suo lavoro.

Ogni suo atto è corretto come quello di un uomo educato; pensa prima di rispondere, non ostante che gli accada sovente di sbagliare; chiede il permesso prima di parlare o di fare; è ubbidiente, tranquillo, buono.

Le sue ottime tendenze, a causa della loro naturale ed organica robustezza e dell'ambiente domestico propizio, sono già talmente consolidate che, mentre non sentono alcuna necessità per il loro futuro sviluppo dell'opera educativa della pubblica scuola, quale è oggi costituita,

neppure ne temono i pericoli inevitabilmente derivanti dalle condizioni della scuola stessa: pericoli e vantaggi, al contrario, di molto più attivi, specialmente i primi, sulla gran massa degli altri piccoli alunni più naturalmente esposti alle buone o cattive suggestioni dell'ambiente scolastico.

La intelligenza di questo fanciullo è notevolmente svolta in tutte le sue attività; concentrata e durevole l'attenzione volontaria; estesa e complessa l'associazione; facile e relativamente intensa la riflessione; memoria pronta e sicura, benchè poco tenace e poco fedele.

In fine d'anno ha meritato il passaggio senza esame ed il premio in condotta.

Sac. Raffaele.

È di salute molto cagionevole, vive in misere condizioni economiche, in un'abitazione antigienica, e appartiene a una famiglia trasandata, a causa dello scarso guadagno e della dissipatezza dei genitori. Egli soffre di continue indisposizioni gastro-intestinali e di enuresi notturna. Ha segni di rachitide.

La nota saliente del suo carattere è l'eccessiva sensibilità, accompagnata da torpore delle attività e da povero sviluppo intellettuale. Alle impressioni dolorose, anche se di natura morale, presenta una reazione sentimentale forte e spasmodica, con lagrime abbondanti, e incoercibili manifestazioni verbali, anche non ostante le mie espresse proibizioni.

In un momento che tutti giocavano liberamente nel cortile, avendo per un poco distratta da essi la mia sorveglianza, tutto ad un tratto vidi questo ragazzo avvicinarmisi piangendo, e poi dirmi convulsamente: " Signor maestro, ecco... tutti addosso; mi percuotono tutti... qui, qui... (indicando il posto) tutti. „ Come è evidente, l'emozione gli aveva fatto perdere il potere di riflessione e di critica sull'accettabilità della sua esagerazione.

Ha facilità ed abbondanza di eloquio, quando lo si interroga e gli si presta attenzione. Un giorno mi venne a dire tutto sorridente: " Signor maestro, ieri l'ho visto. „ - Dove? - " Al Corso Vittorio Emanuele. „

Della scuola non si dà cura: viene ad intervalli; riempie di ghirighori il quaderno; non eseguisce con premura i lavori. Se ne sta al suo posto quasi sempre col capo reclinato sulla tavoletta del banco. Ha intelligenza sufficientemente sviluppata, ma indebolita e come dormiente. Ripete da tre anni, e agli esami è stato un'altra volta riprovato.

Son. Angelo.

Essendo ottime le sue condizioni di salute, il suo umore è elevato, e più facilmente variabile dalle emozioni esaltative che dalle depressive;

in lui sono frequenti il riso e la beffa, spiccata la tendenza al giuoco. La sensibilità in generale è moderata.

Ai miei castighi, risponde con reazione sentimentale e motrice furbescamente esagerata, a fine di essere più facilmente compatito e perdonato delle altre mancanze nelle quali prevede di incorrere: di nascosto però, se la ride di avermela, secondo lui, data a bere. Nel caso poi di mancanze che a lui appariscano d'una speciale gravità, nel momento stesso che vengono a mia conoscenza e prima che io applichi o minacci alcun castigo, egli me ne chiede perdono in modo così premuroso e originale, che spesso riesce a farselo concedere.

Non presenta nessuna manifestazione importante di tendenze sociali; neppure però tendenze anti-sociali o pervertimento di sentimenti, nè violente ed aggressive le emozioni egoistiche.

L'attività motrice è accentuata e, per buona parte, estranea al dominio della volontà. A scuola manca frequentemente, e quando ci viene serba una condotta tutt'altro che esemplare; ma ciò, più che a difetto di docilità o a traviamento di tendenze, va attribuito alla naturale vivacità del suo carattere. È sottomesso al maestro, del quale sente anche un moderato timore, e si mostra volenteroso di eseguire con diligenza i lavori di scuola; però non è costante, giacchè la sua condotta, essendo in massima parte l'effetto esclusivo della sua impulsività, riesce per ciò frammentaria, esplosiva ed incoerente.

Trattato in un ambiente più omogeneo, e con maggior cura, forse metterebbe più amore alla scuola e certo darebbe migliori risultati.

Si distrae con facilità; ma la sua intelligenza sarebbe buona, normale e ricca di energia. Agli esami è stato riprovato.

Son. Nissim.

Tono sentimentale variabilissimo, benchè per breve durata, in seguito alle varie emozioni, che si succedono in lui con facilità e relativa intensità.

Il contegno è ordinariamente calmo; ma alle volte, lo sguardo vago, la testa reclinata con caratteristica contrazione d'un angolo della bocca, l'immobilità estatica di tutto il corpo, danno a lui come un'aria di sofferenza; e sovente lo stesso portamento lento e strascicante contribuisce a conferirgli quest'espressione.

Le emozioni dolorose si manifestano col pianto, in lui facilissimo non meno che la gioia e il riso sguaiato, e con ribellione veemente verso la persona che gliele abbia più o meno direttamente cagionate, anche se tale persona è rappresentata dal maestro e se è giusta la ragione per la quale quelle emozioni furono provocate. Perciò ai castighi e anche

ai miti rimproveri egli reagisce sempre con spirito ribelle più o meno prorompente, e sempre manifestamente irriverente e sfacciato; piange, batte i piedi con forza e con significato di dispetto, contrae la bocca a smorfie di rabbia e grida ripetutamente i soliti monosillabi: *sì! sì! no! no!*, frammezzandoli spesso con mormorìo di parole indecifrabili, che probabilmente sono ingiurie che non osa di esprimere chiaramente. Se in tal caso gli si ingiunge di fare alcuna cosa (come rimettere nella credenza la colazione che mangiava furtivamente, o riprendere il lavoro che egli aveva tralasciato per darsi tutto a' suoi giuochi), è ritroso ad ubbidire, si fa ripetere l'ordine più volte, e poi, a malincuore, si decide; ma cammina strascicando i piedi e dondolandosi, con i goccioloni agli occhi e mormorando le ultime parole del suo intenso risentimento.

È dunque un emotivo; ma le sue emozioni non vanno più in là delle istintive e delle egoistiche; fra le quali sono prevalenti ed esagerate quelle riguardanti il sentimento di proprietà, il sentimento di libertà e quello della più assoluta indipendenza da qualsiasi forma di autorità.

Qualche volta che io l'ho richiesto di cedermi momentaneamente, e a scopo di osservazione o di lezione, qualche oggetto che egli avesse, nel timore che volessi sottrarglielo, me l'ha negato con mal garbo. E quando, per un suo interesse, deve far cosa non consentita nella scuola, egli la fa indifferentemente anche non ostante ogni mio richiamo. S'attacca con i suoi compagni con rabbiosa violenza, e poi si giustifica con me con espressioni intonate, in vista del castigo inevitabile, a cipigliosa arroganza; giacchè egli reputa legittima ed irreprensibile ogni reazione alle offese ricevute, e specialmente se a danno di quei sentimenti che abbiamo in lui visti predominanti. Mi obbietta, in tali casi, con accento di torvo risentimento e sguardo bieco: Perchè egli mi ha percosso? Perchè mi ha preso la tal cosa? Perchè mi dava fastidio mentre giocavo?

È dunque collerico all'estremo grado. Con i più deboli è prepotente, vendicativo e manesco con tutti; qualche volta ha percosso *Son. Pacifico*, anch'egli prepotente e stizzoso, ma che con lui non osa di reagire.

È sensibile alla lode, sarebbe desideroso di ottenere qualche attribuzione; e quando è di buon umore, sorride e vuol fare il grazioso col maestro.

La caratteristica costante della sua condotta, sin dal primo giorno di scuola, è stata sempre la più completa emancipazione dagli ordini e dalle regole disciplinari: egli vuol muoversi, ridere, giocare, barattare i suoi oggetti con i compagni, a suo pieno libito; e si rivolta ai castighi che di conseguenza gli vengono inflitti. Spesso la sua compostezza la subordina a qualche concessione da parte del maestro, come il riavere un

oggetto sequestratogli, il farsi ritirare un castigo, o l'ottenere qualche speciale favore.

Ma anche in tali casi, non ostante il vivo e sentito interesse che agisce in lui, il suo contegno riesce tutt'altro che irreprensibile; poichè, con tanta petulanza tormenta il maestro per l'adempimento anche anticipato del perdono promesso, ed è così facile a mutare, ad ogni minimo sospetto sulle intenzioni del maestro a suo riguardo, quella sua forzata compostezza in una dispettosa insubordinazione, da arrecare maggior disturbo di quando viene trattato con la più inflessibile severità. E ciò anche per l'altro fatto che, se durante tale condotta intenzionalmente ed interessatamente riparatrice, sopravviene in lui l'impulso di commettere una nuova mancanza, egli non esita a dare ad esso libero corso, senza per questo reputarsi in demerito della concessione che doveva invece guadagnarsi col suo irreprensibile portamento.

Nello stato di calma, la sua attività è di scarse e povere manifestazioni; si esplica invece in modo eccessivo e disordinato quando agisce in lui un'emozione.

I suoi atti sono, la maggior parte, automatici, mentre la coscienza è quasi sempre in istato di oscillante contemplazione. Pare che il moto, specialmente quello imposto, non gli arrechi alcun piacere, perchè apparisce lento e quasi stentato.

I desiderî, di natura esclusivamente egoistica, sono intensissimi, incoercibili e prepotenti. L'inibizione delle emozioni è debolissima e di breve durata, perchè il sentimento represso finisce tosto per erompere: essa poi apparisce di ancora minor valore sulle vie associative del linguaggio, essendo i movimenti della parola in un vero e continuo stato di automatica successione.

L'attenzione è instabile e poco intensa; l'intelligenza, mediocre. Essendo egli però ripetente da tre anni, il profitto scolastico è stato complessivamente buono; perciò ha meritato la promozione senza esami.

Son. Pacifico.

Di umore tranquillo, ordinariamente poco variabile; facili le emozioni di piacere, che si manifestano con mimica moderata; rare e debolissime le emozioni dolorose, se di natura morale. Se invece queste sono di natura fisica e promosse intenzionalmente da altra persona, provocano un eccesso di movimenti mimici e reattivi assolutamente sproporzionati all'intensità dell'eccitamento, e solo dovuti all'intervento dell'orgoglio e della vanità feriti. Sicchè in questo tipo, tanto poco emotivo di fronte a stimoli che, non ledendo direttamente il suo egoismo, non interessano neppure quei due sentimenti, si ha invece reazione eccessiva per quantità ed energia, quando essi vengono in qualche modo offesi.

Da essi poi deriva una particolare accentuazione di tutte le altre tendenze e sentimenti affini.

Così, il sentimento di proprietà, già per sè stesso molto energico, arriva all'accesso di intensa ed aggressiva reazione anche per minime e frivole offese. Infatti, ad esempio, se gli viene tolto il pezzo di carta asciugante, da me datogli con l'ordine di prestarlo a chiunque ne avesse bisogno; egli, invece, subito lo ristrappa violentemente a chi glielo tolga senza permesso; e, se è il caso, con l'aggiunta di qualche ingiuria o d'uno scapaccione.

Lo spirito d'indipendenza poi, anche molto sviluppato in lui, assume tali proporzioni dall'influsso della vanità, da rendere questo fanciullo insofferente persino d'un ordine, d'un comando meno che riguardoso, e, dico anche, di un consiglio amichevole, sotto il quale però egli scorga un indizio di coercizione. Egli vorrebbe che il maestro si occupasse di lui, e quando a lui fa comodo, con cure speciali, e ne prevenisse persinò i desiderî nascosti. Basta, ad esempio, nella distribuzione delle penne, il dargliene una che non sia particolarmente buona, o, durante la esecuzione del dettato, il non ripetere una parola che egli non abbia ben capito; perchè egli, senza averne pertanto fatto punto consapevole il maestro, se ne adombri, tralasci ogni cosa e si metta imbronciato e scomposto.

È desideroso di avere attribuzioni in classe; ma vuole esercitarle a modo suo, senza osservanza obbligatoria delle modalità che vi si riferiscono. Nella qualità di capoclasse, s'induce malvolentieri a sedere al tavolinetto separato, perchè vuol potersi mettere accanto ai compagni che in un dato momento preferisce. Come sorvegliatore temporaneo della scolaresca, finisce col non tenere più in nessun conto le prescrizioni che da me gli erano state date in proposito, e che egli aveva accettate tacitamente, senza manifeste rimostranze, solo in riguardo all'onore della carica conferitagli.

Con le buone, e specialmente con l'elogio, è alquanto accessibile, e si lascia condurre sino a che non interviene un motivo contrario; ma se la cosa non gli garba, dopo poco smette e riprende a fare il comodo proprio.

Quando si sente annunciare un castigo, ancorchè non in modo formale ed irremovibile, di guisa che gli sarebbe facile l'evitarlo anche col solo desistere dalla mancanza, assume immediatamente un contegno ostile e ribelle, se pure non comincia a strepitare agitandosi con tutto il corpo. E in tali momenti basta appena toccarlo, anche senza alcuna intenzione di percuoterlo, perchè egli si gitti a terra, piangendo forzatamente e senza lagrime, e dimenando furiosamente le braccia e i piedi, che cerca di battere sul pavimento o contro i banchi.

A differenza della maggioranza de' suoi compagni, i quali non mostrano affatto risentimento del castigo ricevuto, e sempre molto più a lungo di quei

pochi altri che me lo manifestano, egli mi porta il broncio anche per un semplice rimprovero; e se la cagione immediata del castigo è partita da un suo compagno che mi ha riferito o ha reclamato circa qualche sua mancanza, egli senz'altro si vendica anche in mia presenza; oppure, ove ciò gli sia impedito, aspetta, a tal fine, a differenza di tutti gli altri suoi compagni, che dimenticano ben presto i torti ricevuti, il momento più opportuno, magari l'uscita dalla scuola. Così fece con *Con. Roberto*, che io fui costretto ad accompagnare per un buon tratto, perchè, per aggredirlo, egli spiava il momento che io lo lasciassi solo. Però si mostra prepotente ed aggressivo con chi sa più debole di lui, perchè a *Son. Nissim* egli non si ribella quando ne riceve qualche torto, ma viene piangendo a ricorrere a me.

Non ha mai mostrata pietà in cospetto delle piccole disgrazie che affliggono tanto i bambini; disgrazie che egli mi riferisce, allorchè rientro in classe, con minuziosità e frettolosa aspettazione di veder castigato il compagno che ne è stato l'autore inconsapevole od intenzionale.

Ha il sentimento di giustizia, ma per cose che non riguardino la sua personalità; perchè egli, nell'esercizio delle sue mansioni di capoclasse, fa volentieri delle parzialità a chi gliele contraccambia con qualche dono, mentre non reputa mai giusto qualunque castigo gli venga inflitto o minacciato.

Non mentisce con spudoratezza, quando s'accorge che il nascondere è vano, perchè in sostanza si crede sempre in diritto di fare ciò che gli garba.

Moderata è la sua curiosità; anche moderata, ma ordinata e persistente, la sua attività nelle occupazioni scolastiche. Il giuoco gli piace; ma non ricerca quello in comune con gli altri compagni, perchè non sempre gli riuscirebbe di imporre i suoi gusti; preferisce perciò di gingillarsi da solo.

Ha notevole forza di volontà operativa; però scarso potere inibitorio; perchè in lui non esistono sentimenti altrettanto energici quanto gli egoistici, tolti quelli appartenenti al suo amor-proprio; e queste due categorie, anzichè essere in antagonismo, vanno quasi sempre alleate fra loro. Quando nessuno stimolo agisce in lui, il suo contegno è tranquillissimo, raccolto e quasi sempre operoso; ma per passare da esso allo stato di una forte agitazione, può bastare lo spuntare d'un desiderio che non trovi pronta e facile la sua via di sfogo.

Scarsi sono i movimenti automatici; rari i momenti di forte assorbimento di coscienza.

L'attenzione volontaria è relativamente intensa e duratura; facile l'associazione logica; considerevole il potere d'astrazione. Il suo stato abituale è di occupazione continuata nelle cose di scuola o nel giuoco.

Frequenta questa classe da tre anni; ha meritata la promozione senza esami.

Spi. Angelo di M.

Ha parecchie anomalie craniche; però sin ora non si è rinvenuta alcuna corrispondente anomalìa psichica, tranne una costante bizzarria di carattere.

Scarsa è la sensibilità, tolta quella direttamente legata alle funzioni per la sua conservazione fisica e la viva impressionabilità al dolore fisico. Di me sente un moderato timore, e solo in grazia di questo, credo che la sua irrequietezza non ecceda sino al punto da riuscire insopportabile.

Ai castighi morali reagisce con un sorriso di sprezzante superiorità; al dolore fisico con viva reazione sentimentale e con contegno dispettoso, se quello fu provocato intenzionalmente da altra persona; però di lì a poco è tutto finito, ed egli, non che risentimento, non mostra di serbarne neppure il ricordo. Se ordino al custode di accompagnarlo dal direttore, perchè questi venga informato della sua cattiva condotta e gli dia il meritato castigo, egli, diversamente da parecchi suoi compagni pur essi insensibili ai castighi morali, resta del tutto indifferente; allo stesso modo, se lo faccio mettere in piedi in un'altra classe, sotto lo sguardo curioso e beffardo di tanti fanciulli a lui sconosciuti. Ma appare subito un'espressione di dolore, allorchè gli dico di farlo restare a scuola oltre l'orario; e resiste a viva forza e con le lacrime agli occhi a non uscire dal banco per prepararsi a subire un tale castigo.

È bugiardo; inventa sempre e con prontezza pretesti per giustificare le sue mancanze, e benchè essi riescano frivoli, non di meno egli s'ostina a farli accettare. Alle provocazioni dei compagni, reagisce con vivacità, e, quando può, con violenza.

Accentuata è l'attività, benchè quasi esclusivamente nelle manifestazioni impulsive e nel giuoco. In iscuola non manifesta vera cattiverìa, anzi si mostra di una relativa docilità; ma non sa stare neppure per breve tempo occupato, o composto e silenzioso, poichè la sua forte impulsività lo porta quasi sempre incoscientemente a variare di contegno e di occupazione, specie poi quando questa deve essere sostenuta a prezzo d'uno sforzo. Parla continuamente o col compagno accanto o con quei di dietro, anche poco dopo essere stato per una simile mancanza castigato. Tutto compreso di ciò che gli riesce gradito, dei lavori di scuola si dà poca o nessuna cura. Ogni tanto manda fuori incoscientemente un grido, e poi, sorpresone egli stesso, me ne chiede perdono con una smorfia di rincrescimento.

È di attenzione volubilissima e di scarso sviluppo mentale, per il difetto di associazione logica: povertà di discernimento, memoria debole e infedele. Ripete da un anno la classe, e agli esami è stato di nuovo riprovato.

Spi. Angelo di P.

Di umore tendente al gaio, ma variabilissimo per l'esagerata e pronta reazione sentimentale ad ogni specie di stimoli, anche se di natura del tutto morale. Facile, pronta, esagerata l'emotività, con accentuata espressione mimica, spiccante specialmente nel facile trapasso dalle emozioni esaltative e liete alle depressive e dolorose, e con lusso di reazione motrice. Sono facili e frequenti gli scoppi di gioia, come quelli di pianto convulso: entrambi a rapido decorso e di notevole influsso perturbatore, benchè anche questo di brevissima durata, sui fenomeni dell'intelligenza.

È disposto alla simpatia e alla benevolenza, che in lui anzi assume non di rado il grado di tenerezza, benchè non sempre scevra di una certa intenzionale ed interessata esagerazione.

Il menomo rimprovero, la più vaga minaccia, bastano a provocarne il pianto; come la più comune e fredda carezza, un sorriso, una parola benevola solleticano fortemente la sua vanità, e ne eccitano una contentezza che si manifesta col sorriso, col rossore del volto e con movimenti reattivi del corpo, confermanti l'interna soddisfazione.

Capace, per evitare un dispiacere o sottrarsi ad un castigo, di mentire, ma non di accusare; tanto meno di reagire.

Alle provocazioni o alle offese dei compagni, non reagisce altrimenti che col pianto o col reclamo al maestro. Si addolora visibilmente quando non sa eseguire un lavoro o rispondere ad una domanda; ma forse più in ragione della disistima del maestro e del rimprovero o del castigo che egli suppone gliene debba derivare, che per la sola mortificazione morale di essere effettivamente da meno degli altri.

Allorchè mi rivolge la parola, è agitato da viva emozione: muove or questa or quella parte del corpo; gli occhi, rivolti a terra, vagano sul banco o sul pavimento; il viso, colorito; il linguaggio, confuso; la voce tenue ed inintelligibile.

Sono in lui in special modo accentuate, oltre alla vanità, le emozioni di paura e di curiosità; la quale ultima è viva e pronta, ma tutta sensazionale, e, conformemente al carattere di tutte le altre emozioni di lui, poco duratura. È facile a scoraggiarsi e a rinunziare alla continuazione d'un lavoro che reputi superiore alla sua capacità.

Nei giuochi, non solo non assume mai una parte principale, ma si contenta di esserne semplice spettatore; il che però non toglie che egli provi ancora più abbondanti e forti emozioni che non i compagni stessi che vi prendon parte attiva. In casa però, essendo dai parenti trattato con molta debolezza, perchè, sino a poco tempo fa, figlio unico, si mostra capriccioso, bizzoso e anche prepotente; ma ciò non ardisce col maestro, del quale sente un forte timore.

Veramente, svanita la forte impressione di soggezione provata nei primi giorni, anche in iscuola tentò di prendersi un po' di libertà e di imporre qualche capriccio, come volersene tornare a casa quando gli garbava e uscire a suo comodo nel corridoio; ma di fronte alla mia inflessibilità, finì col cedere.

È di natura vivace, e proclive a rivalersi, a seconda che va perdendo la primiera esagerata timidezza, con altrettanta licenza, di tutto ciò che dapprima aveva sacrificato della sua libertà ed indipendenza.

È facile alla suggestione di ogni specie di sentimenti; ma sopratutto a quella che si esercita sulla sua vanità. Quando questa gli viene solleticata, egli assume subito un'attitudine di tronfia vanagloria, e un incedere compassato e superbo. Allorchè gli vien assegnato un buon voto, l'emozione di gioia permane notevolmente a lungo. È talmente esagerata la sua vanità che, in mia presenza, durante le conversazioni confidenziali che io faccio con gli alunni, mentre loda continuamente sè stesso o le sue cose, non ha alcun ritegno di denigrare apertamente i suoi compagni. Anzi io non metto in dubbio che le stesse dimostrazioni di affettuosità che spesso mi rivolge, siano per buona parte dovute all'intenzione di propiziarmisi, acciocchè non gli venga da me urtata quella così prevalente emozione.

Il sentimento dello sforzo non è debole nè esagerato; ma l'attività volontaria è poco costante, perchè si esplica quasi sempre a seconda delle esplosioni emotive che in lui si succedono. Però è in lui persistente, benchè non sempre prevalente, una notevole buona volontà per i lavori di scuola.

I desiderî in lui devono essere potenti, giacchè quando il timore non ne ostacola la manifestazione o non ne attenua la irruenza, egli si incapriccia o s'ostina ad ottenerne la soddisfazione, servendosi delle armi che meglio possono adattarsi alle contingenze del momento, e cioè l'affettuosità o il pianto o le bizze.

La sua impulsività è irruenta ed energica; ma molto sottoposta al dominio del timore. Il potere inibitorio è discretamente energico, se sostenuto dal timore o dall'aspettazione d'un qualche vantaggio: nullo, quando questi due sentimenti tacciono.

L'intelligenza è poco sviluppata nelle sue attività superiori: il potere astrattivo è debole; povero il discernimento; il giudizio ed il raziocinio, precipitosi ed unilaterali; buona la memoria, specie nella fedeltà; vivace l'immaginazione. L'attenzione è fugace e prevalentemente sensazionale; poco persistente anche in occupazioni del tutto materiali, come il disegno ed il copiato.

È stato promosso in seconda, in seguito all'esame.

Spi. Lazzaro.

Ottime le condizioni di salute, benchè nella sua prima infanzia abbia sofferto parecchie gravi malattie; buone quelle economiche.

Il suo carattere è perfettamente l'opposto di quello incarnato in un umile; e cioè: moltà attività, impulsiva e volontaria, ma autonoma e insofferente di qualsiasi inframmettenza benevola o imposta, e specie se imposta, di volontà estranee; sensibilità esagerata per tutte le impressioni che interessino il suo sentimento di personalità.

Ha esagerati i sentimenti di libertà, d'indipendenza, di proprietà, di orgoglio, di vendetta; per gli stimoli di altra natura, poi, indifferenza sentimentale e forse anche incapacità di un adeguato apprezzamento.

Del maestro non sente timore, nè fa stima sufficiente a riconoscerne l'effettiva autorità sulla sua condotta; anzi è così malamente prevenuto verso di lui, che lo spirito di latente ribellione, ingenitamente racchiuso nel suo animo, scoppia ad ogni minimo tocco. Al castigo morale, è sensibile; non però per mortificazione o pentimento, ma per inasprimento dell'orgoglio e vivo risentimento.

Il dolore fisico gli provoca una emozione, più che sentimentale, di energica reazione allo stimolo; reazione che, ove quello provenga da intenzione di castigo, si esprime con atti e parole di dispetto, ostinata perseveranza nella mancanza e contegno durevolmente accigliato ed avverso. Alla lode è piuttosto sensibile, ma sospettosamente disposto a ricusarne ogni valore suggestivo sulla sua condotta.

Difficilmente lede il diritto di un altro; ma offeso in un suo diritto, ne fa implacabile ed immediata vendetta. Nelle relazioni coi compagni, si mostra adombrabile per ogni nonnulla, puntiglioso, impulsivo, vendicativo.

È ricco di energia, che esplica a suo talento, mettendone però ben poca in servizio delle occupazioni di scuola; perchè queste, essendo estranee a' suoi gusti e in certa guisa imposte, gli suscitano anzi un senso di ripugnanza.

È capace di attenzione continuata, ed è più che di mediocre intelligenza; ma, dato il suo carattere, ha profittato tanto poco, che, pur essendo ripetente da tre anni, neppure questa volta ha meritata la promozione.

Spi. Sabato.

Presenta parecchie rilevanti anomalie antropologiche, il cui insieme dà alla sua fisonomia una spiccata espressione scimmiesca; le note psichiche però non presentano per ora nulla di corrispettivo come manifestazioni attive di tendenze ataviche o pervertimenti della vita affettiva;

notasi solo una passiva insensibilità morale e il lento sviluppo della intelligenza.

È di umore indifferente, ma facile ad esaltarsi per emozioni piacevoli, sicchè il riso e la burla sono in lui facili e frequenti. Non sono esagerate le tendenze egoistiche, ma sono molto debolmente sviluppate quelle di ordine sociale.

Al dolore fisico, reagisce esageratamente, con pianto ed abbondanti movimenti reattivi; ma senza indizio alcuno di risentimento o di ribellione, se esso gli è stato causato da persona da lui temuta.

Sotto la suggestione del castigo immediatamente sofferto, è anche capace di frenarsi per un tempo relativamente lungo.

La caratteristica più saliente della condotta è la continua loquacità spensierata e distratta. È impulsivo, ma senza violenza; è facile ad attaccarsi coi compagni, ma con debole emozione di collera; e preferisce di riferire ogni cosa a me, senza chiederne abitualmente, per sbadataggine, il permesso, e con voce alta e precipitosa.

La stessa vivacità egli mette nei movimenti: si volge con celerità da questo a quel suo compagno, e si muove continuamente in classe e nei corridoi.

Verso di me è timoroso e sottomesso, ma dimentica facilmente gli ordini ricevuti; per il che la sua condotta riesce, quasi sempre, inconsapevolmente estranea alle regole disciplinari.

La sua attenzione è volubile e superficiale; e quanto a intelligenza, capisce poco le nozioni che trascendano una immediata concretezza; tuttavia, per essere ripetente da tre anni, egli s'è trovato nelle condizioni richieste per ottenere la promozione senza esami.

Top. Ulderico.

Condizioni di salute, ottime; buone le economiche.

Carattere prevalentemente sensitivo: rientra nella classe degli umili o dei timidi.

Esagerato timore di ogni cosa: incapacità d'altra reazione, nelle contese con i compagni, che le lacrime e il ricorso al maestro.

Il castigo morale lo lascia taciturno e mortificato; il dolore fisico gli provoca il pianto. Incapacità a mentire e a ledere in qualsiasi modo i diritti altrui.

Allorchè parla col maestro, si ingarbuglia, e manifesta l'agitazione cagionatagli dall'interna emozione. A scuola è silenzioso, composto, docilissimo, premuroso di contentare in tutto il maestro.

Nessuna importante manifestazione di simpatia e degli altri sentimenti sociali.

Lo sviluppo intellettuale è molto povero, specie come capacità astrattiva. Essendo venuto ad anno incominciato, dapprima si rimise, senza troppe difficoltà, in carreggiata con i compagni; ma poi, inoltratici nello svolgimento del programma, è rimasto indietro in tutte le materie.

Alle mie domandè risponde senza riflessione, a casaccio, raccogliendo qualsiasi suggerimento gli venga dai compagni.

Un giorno, avendolo invitato a leggere alcune sillabe scritte alla lavagna, egli leggeva *ni*, tanto se vi era scritto a questo modo, tanto se soltanto *i*, oppure *in*, e ciò per suggestione di un compagno che, interrogato precedentemente a lui, aveva, nel caso giusto, letto a quel modo.

Avendo timore di essere rimproverato o disistimato dal maestro, si mostra attento, ma non infrequentemente con l'intelligenza del tutto estranea, poichè egli capisce poco, e non riesce ad associare prontamente neppure i rapporti fra cose concrete.

Agli esami finali è stato riprovato.

Vac. Armando.

Floride le condizioni di salute; ottime le economiche; cure premurose della famiglia alla sua buona educazione.

Di umore a preferenza elevato, è facile alla gaiezza; poco e solo momentaneamente adombrabile per emozioni dolorose.

Le emozioni di piacere sono frequenti ed intense, con reazione motrice vivace e spesso agitata.

Per essere la sua vita affettiva tutta assorbita nella rigogliosa vitalità dei sentimenti egoistici, egli non ha mai data alcuna importante espressione di sentimenti superiori: nè simpatia, nè benevolenza, nè atti di beneficenza.

Alcuna volta l'ho pure visto cedere a qualche compagno piccola parte delle leccornie che egli porta per la colazione; ma quando sono andato ad indagarne la ragione, ho trovato che si trattava di un baratto o della imposizione di qualche prepotente.

Dico imposizione, perchè questo tipo ha paura di competere con i ragazzi che si mostrino più forti e più arditi di lui, e perciò all'occorrenza ne subisce in silenzio i piccoli atti di camorra. Egli ha incipiente un certo spirito di vigliaccheria (del resto molto più diffuso di quel che non si creda tra i fanciulli), rivelato dal fatto che la sua reazione, nelle contese che accidentalmente si trovi ad avere con i compagni, è diversa non in proporzione della provocazione subita o dell'offesa sofferta dal suo sentimento di giustizia, ma del timore che incute il suo

competitore. Infatti, se ad es. ha a che fare con *Fior. Settimio*, ricorre a me; se con *Can. Carlo*, si ribella, benchè senza troppo ardimento; se con *Top. Ulderico* o *Spi. Angelo di P.*, percuote senz'altro.

Tolto ciò, pertanto, egli non ha mostrato alcun disquilibrio, anomalia, o pervertimento di tendenze. La sua condotta perciò, dal punto di vista morale, può ritenersi buona, in quanto eccenna a svolgersi senza perturbamenti sino allo stato medio della attuale fase sociale.

Del maestro ha poca soggezione; e si mostra poco sottomesso ai suoi ordini, benchè non in limiti assolutamente intollerabili. Del castigo morale, si dà poco e molto fugace pensiero, pur mostrandosene qualche volta mortificato; ma, a quanto pare, sempre per effetto d'un interesse egoistico, come quello di evitare le materiali privazioni cui andrebbe incontro in famiglia, in seguito a' miei rapporti.

Al castigo afflittivo, reagisce piangendo e borbottando parole che tradiscono i suoi propositi di rappresaglia. Alla lode e al premio si mostra mediocremente sensibile.

Nelle sue azioni è piuttosto calmo, con scarsa impulsività e notevole sviluppo dell'attività inibitoria. Apparisce dotato di una rilevante somma di energia volontaria, in effetto della quale riesce, nell'esecuzione de' vari lavori scolastici, attento, laborioso e sufficientemente diligente.

L'attenzione è buona, sia per intensità che per durevolezza. L'intelligenza, normalmente svolta, e, se non sempre pronta, molto precisa ed ordinata nelle sue acquisizioni. In conseguenza di ciò e dell'altra circostanza dell'essere egli ripetente, il profitto scolastico è stato più che buono.

Ha ottenuto la promozione senza esami.

Zar. Alberto.

Condizioni di salute buone; contegno indifferente, vivace o attonito a seconda delle impressioni del momento.

Le tendenze egoistiche costituiscono ancora in modo quasi assoluto la sua personalità; i suoi sentimenti perciò sono al tutto primitivi, e tra questi appariscono prevalenti quelli immediatamente legati alla conservazione: le sole emozioni che si possono notare in lui sono quelle relative all'istinto di proprietà e di attività: la collera, come reazione immediata e impulsiva allo stimolo di attacco; la paura, nella sua forma primitiva di repulsione da un male fisico; il piacere del pasto e il dolore della sua privazione. Neppure la prepotenza e la vanità esistono in lui; tanto meno la preoccupazione o la mortificazione o altre emozioni di ordine più elevato.

L'attività motoria è accentuata, ma quasi interamente automatica o impulsiva.

La sua condotta è tutta in balìa delle impressioni del momento; nessuna traccia nè di previsione nè di preordinazione di atti. Non che esistere in lui la volontà negativa o inibizione, la stessa volontà attiva si esplica quasi sempre nella forma di impulsione, senza scelta di motivi, senza discussione interna.

Essendo rimasto indietro agli altri sin dal primo mese di scuola e non trovandosi nella possibilità di rimettersi alla pari, sia per il difetto d'intelligenza, sia per le continue e lunghe assenze, egli non trae alcun vantaggio dalle sue ore di scuola; ma solo disturba di continuo i compagni vicini e frastorna dal lavoro utile dell'insegnamento buona parte dell'attività del maestro.

Se ne sta al suo posto in una costante astrazione dalle cose che io spiego e che gli alunni eseguiscono, continuamente assorto in questa o in quella impressione sensoriale, dondolando automaticamente una o tutte e due le gambe. Ed i richiami, le ammonizioni, i castighi stessi ai quali egli è sensibile, non riescono che ad un effetto immediato e passeggero; poichè la sua coscienza, seguendo la volubilità dell'attenzione, muta continuamente di contenuto, e con essa si cambia inconsapevolmente il contegno e la condotta.

La scuola elementare è per lui ancora un ambiente disadatto, perchè troppo elevato in paragone dello sviluppo del suo spirito: la sua attività volontaria, come la sua intelligenza troverebbero la loro piena ed appropriata esplicazione nel giuoco libero e disordinato, tutto proprio degl'infanti.

Non è stato neppure ammesso agli esami finali.

Zar. Emanuele.

Il tono sentimentale è indifferente, ma facile ad essere variato da emozioni di piacere; le emozioni dolorose eccitano una reazione di vendetta o di pianto, ma sono meno durature delle prime. Gli erra frequente sulle labbra un sorriso vacuo e frivolo.

I sentimenti legati alla nutrizione, in lui difettosa per le povere condizioni economiche della famiglia, sembrano i più energici; perchè egli, nel tempo della ricreazione, è continuamente occupato in baratti nascosti, per avere porzione delle colazioni dei compagni. Spesso, nell'esercizio delle attribuzioni scolastiche che riceve dal maestro in rapporto a qualche sua attitudine pratica, usa dei riguardi a questo o a quello, in vista o con l'esplicita promessa di avere un po' di cibo quando sarà tempo della ricreazione.

Ha pure forte il sentimento di proprietà; ha viva curiosità, ma specialmente eccitabile per ciò che gli riesce burlesco. E' vanitoso, ma non sa a questo sentimento sottoporne altri che sono in lui più attivi:

non sa differire, in vista d'una soddisfazione morale, il piacere del pasto o quello del giuoco.

Neppure per il fratello minore mostra simpatia o attaccamento, poichè nè prova alcuna commozione nel vederlo castigato, nè ha alcuna premura di fargli un po' meglio eseguire gli esercizi di scuola. Non ha il coraggio di ribellarsi ai castighi; ma il pianto dispettoso, la scompostezza delle membra e il viso torvo, ne manifestano la intenzione. Eseguisce i lavori scolastici più per naturale spirito di ubbidienza e di sommissione che per premura di far bene, per emulazione, o piacere intellettuale.

E' tanto attaccato al giuoco frivolo e così appassionato ai suoi gingilli, da impressionare poco bene sullo stato della sua intelligenza, considerata in rapporto allo sviluppo fisico e all'età. Più che di lavorare, preferisce di oziare, o giocherellare con qualche bottone o altre inezie; alle quali, ho detto, attribuisce tanta importanza da piangere caldamente se ne viene privato.

Non è capace di contenersi quando il sentimento che lo muove è alquanto vivace; ha però un certo spirito di furberia, con il quale cerca di dissimulare i suoi intenti e di evitare i castighi; ma spesso senza riuscirvi, a cagione della puerilità dei mezzi e della espressione mimica che lo fa scoprire.

La sua attenzione è vagante da questa a quella impressione sensoriale, le attività superiori dell'intelligenza poco sviluppate riguardo all'età: la memoria, tarda ed infedele. Il profitto scolastico, per essere egli da tre anni ripetente, è piuttosto buono.

In fine d'anno ha ottenuto la promozione in seguito all'esame.

Nota. — Dei 44 alunni notati nelle tavole dei varî esami, non sono compresi in queste note psichiche personali Bre. Ubaldo, Giov. Girolamo e Laz. Amedeo, perchè abbandonarono la scuola prima che io avessi avuto agio di scriverle.

PARTE SECONDA

Alcune caratteristiche della vita psichica del bambino o del fanciullo

CAPITOLO I.

Sulla coscienza.

Nei bambini di ancora sei o sette anni, data la normale debolezza della loro attenzione volontaria, debolezza alla quale necessariamente si accompagna una maggiore facilità e forza dell'attenzione spontanea; data pure, per ragione di incompleto sviluppo fisiologico e povertà di esperienze, l'esigua quantità e scarsa permeabilità delle vie associative; si comprende facilmente come la coscienza non contenga, anche nei momenti di calma psicologica, che immagini poco complesse, spesso semplici ed isolate.

L'invasione di tutto il campo della coscienza da parte dell'unica immagine che per il momento la occupa, è frequente nei bambini delle prime classi elementari: spesso, infatti, essi vengono sorpresi in uno stato di forte assorbimento, nella contemplazione p. es. d'un insetto che vola, della punta della penna, d'una macchia su d'una parete, d'un qualsiasi gingillo che abbiano fra le mani, restando lungamente fisi in quell'unica immagine, senza moto nè dello sguardo nè della persona e con segni manifesti di perfetta incoscienza di tutti gli altri stimoli che contemporaneamente agiscono su di loro. Talchè, distolti poi da tale stato di idea fissa, e richiamati alla consapevolezza di tutto l'ambiente che li attornia, o invitati al proseguimento dell'esercizio di lettura o di scrittura interrotto, mostrano come un senso di meraviglia e di sbalordimento.

Questo oscuramento della coscienza infantile in rapporto all'ambiente circostante, per raccogliersi tutta in uno stato di perfetto monoideismo, ci adduce la spiegazione di molti atti inconsulti compiuti dai bambini nella scuola, e dal maestro spesso interpetrati e spesso ancora puniti quali vere e proprie mancanze; e cioè, i fischi improvvisi, i sibili, i colpi di tavolette battute o di oggetti lasciati andare rumorosamente sul pavimento.

Riporterò in proposito un solo caso, tra i meno osservabili e anche dei meno frequenti, cui dette occasione un ragazzo di prima, di carattere apatico e di attività psichiche normalmente depresse.

Durante il profondo e generale silenzio della mia scolaresca, tutta raccolta in un esercizio di scrittura, sento ferirmi l'orecchio dall'acuto e metallico suono d'un soldo caduto sul pavimento. Alzo lo sguardo dalla cattedra, e vedo *Ant. Samuele*, sorpreso egli stesso della cosa e impressionato della particolare gravità che in tal momento assume il disturbo da lui causato, curvarsi tutto confuso e timoroso a raccogliersi furtivamente quel soldo. Io però, che lo avevo veduto pochi momenti prima tutto assorto nella contemplazione di qualche oggetto fuori della finestra, (il che confermava la supposizione già suggeritami dal suo contegno posteriore, che quell'atto cioè fosse stato incosciente), e che perdonavo alla sua incapacità l'oziosaggine sua durante la comune occupazione de' compagni, mi contentai di lanciargli un severo sguardo ammonitore, e tosto riabbassai il viso sul lavoro che in quel momento stavo eseguendo.

Poco dopo però, e con mia somma meraviglia, sento il soldo nuovamente cadere, e vedo di nuovo *Ant. Samuele* raccoglierlo con il manifesto timore di non sfuggire questa volta al castigo meritato. Ma invece io, che gli leggo chiara quella emozione così fortemente sentita, mi limito ancora a guardarlo severamente e a pronunziare il suo nome con una espressione significativa, accompagnata da un certo accento di stizza, per il pericolo cui vedevo esposta la generale attenzione dei compagni.

Se non che, non passano pochi altri secondi, e il soldo cade una terza volta.

E' facile spiegarsi il meccanismo psico-fisiologico secondo il quale si produceva il fenomeno. Quelle cadute si dovevano attribuire al fatto che, essendo la coscienza di lui occupata dalla impressione sensoriale che in quel momento prevaleva, era in essa scomparsa la consapevolezza della moneta tenuta fra le dita della mano; la cui contrattilità s'era conseguentemente attenuata, ed era stata la condizione ultima della caduta del soldo.

*
* *

Allorchè poi il bambino è in preda a un impulso che lo spinge all'azione immediata, il campo della coscienza è ancora più fortemente posseduto dall' immagine unica che lo occupa. In tal caso, non hanno energia sufficiente ad invaderlo minimamente neppur quegli stimoli sensoriali che, nei momenti di calma, sono sufficienti a richiamare il bambino dallo stato di concentrazione nel quale era entrata la sua coscienza.

Egli allora, in piena balìa dell'impulso che lo agita, tocca, prende, strappa, urta, corre, senza rappresentarsi affatto i pericoli cui, in quello stato di perfetta incoscienza dell'ambiente, espone sè stesso e gli altri:

e talorà anzi non avverte neppure le ammaccature o le lievi ferite che, durante tale stato, può procacciarsi per effetto di urtoni o di cadute, nè ode voci o bada a richiami.

Non è raro il caso di vedere alcun ragazzo schizzar fuori da un portone, essendo attratto da qualche insolita cosa che trovasi nella strada, e andare a cozzare o miracolosamente rasentare una vettura, un velocipede o una persona, che in quel momento percorrono il tratto da lui attraversato.

La coscienza nel bambino, adunque, quando non è nello stato di assopimento, durante il quale si riflettono passivamente in essa, ad una ad una, le immagini che i vari stimoli dell'ambiente vi vengono a suscitare, è posseduta da idee fisse di minore o maggiore durata, a seconda che dura lo stato affettivo che le sostiene, e spodestantisi a vicenda conformemente al momentaneo prevalere dell'uno o dell'altro sentimento o impulso che continuamente si succedono nel dominio del suo spirito (1).

Un esempio di quanto si è detto può riscontrarsi nel fatto che, mentre qualche bambino, nella scuola, ha la mano alzata, aspettando che il maestro la veda e gli conceda il permesso di andare al cesso, tutto ad un tratto, per l'attrattiva d'un nuovo stimolo, rivolge altrove lo sguardo e tutta la persona, restando con il braccio in quella posizione e non avvertendo più il proprio bisogno, nè curando se il maestro, invece di accordargli il permesso desiderato, gli faccia invece rimprovero d'essere disattento e scomposto.

Mi è parso di rilevare che la coscienza infantile, se alcune volte raggiunge, a causa della potente attenzione spontanea, un certo grado di intensità e di chiarezza, difetta invece in estensione, integrità e continuità.

---

(1) Tale fatto è rilevato in parte anche dal Perez. Egli dice: «Gli è che al momento in cui l'immagine gradevole sorge nella coscienza, essa la riempie tutta intera. Tutte le tendenze, tutte le forze del suo essere trascinano lo spirito verso questo piacere già assicurato. Tutte le altre immagini che l'oggetto potrebbe suscitare sono soppresse: esperienze passate, esperienze anteriori, consigli, lezioni, castighi».

Ciò, come abbiamo visto, se accade a preferenza per le immagini gradevoli, avviene effettivamente per ogni immagine che si affacci alla coscienza del bambino; poichè, data la natura dell'attenzione di lui, l' immagine del momento corrisponde ad un sentimento nel momento prevalente, e in forza di questo gli altri sentimenti e le altre immagini cadono necessariamente nelle ombre dell'incosciente. Anzi, secondo lo stesso autore, finanche «le risoluzioni ed i giudizi, in quest'essere ancora impulsivo, assumono spesso una forma unilaterale di coscienza. Egli deve porvi tutta la sua attenzione per capir bene ciò che passa nel suo animo». - Perez, *Psicologia dell'infanzia,* vol. II, pag. 134.

Automatismo e ritmo.

Nel bambino, nel quale, come abbiamo visto, l'attenzione è fugace e gli stati di coscienza si sostituiscono con rapidità in seguito a stimoli che capitano accidentalmente nel campo di essa, tutto tende a divenire automatico ed incosciente.

Stanno i miei alunni eseguendo degli esercizi ginnastici: in modo successivo, alzano ed abbassano le braccia, imitando gli analoghi movimenti fatti da me, e obbedendo alle voci *uno, due*, che servono loro di comando. Dopo parecchi movimenti, io mi fermo ad un tratto e non dico più nulla. Ebbene, molti di loro continuano ancora il movimento delle braccia in alto; alcuni le fermano a mezz'aria, altri le muovono appena, poichè, accortisi a tempo dell'errore, le rimettono subito in prima.

Così pure, mentre contano a coro dall'uno al cento, o leggono a coro dalla lavagna, se si dice ad un tratto: *basta!*, parecchi continuano automaticamente per alcuni dei numeri o delle parole susseguenti.

Lo stesso fatto si verifica ancora allorchè, durante una marcia, si comanda improvvisamente l'*alt:* in tal caso gli alunni non si fermano che quando, urtando contro il compagno innanzi, vengono da tale fatto richiamati alla coscienza del comando ricevuto.

Mentre sono in marcia, io comando di eseguire con i piedi, in modo alternato, quattro battute forti e quattro leggere, avvertendo che, quando capitano le prime, si debbono anche battere le mani: di lì a poco, i più piccoli, cioè i meno sviluppati, finiscono col battere le mani continuatamente, anche durante le battute leggere, al che gli altri non tardano ad uniformarsi; anzi, spesso, le due diverse accentuazioni della battuta neppure si avvertono più, e questa assume un tono unico e costante.

Ogni atto ripetuto, dunque, con procedere uniforme e ritmico, tende a divenire, nei bambini, automatico. E ciò anche nei casi nei quali si suppone fortemente impegnato un loro vero e sentito interesse.

Alcuni ragazzi stanno facendo il conto per stabilire il turno del giuoco; uno di essi, dopo aver computata la somma delle dita, si rifà a contare da capo, indicando successivamente i vari compagni disposti in giro, a fine di trovare chi di loro è indicato dalla sorte a giocare per il primo. Ebbene, il fanciullo che eseguisce tale operazione, caduto tosto in istato d'automatismo incosciente, continua la sua monotona numerazione oltre il numero rispondente alla somma ottenuta; ed è appunto il compagno favorito dalla sorte quello che, protestando per il torto che gli si sta facendo, richiama il primo alla coscienza dell'atto che va meccanicamente compiendo.

Spesso ancora, mentre asciugano la pagina ripiena di scritto per andare alla pagina susseguente, distratti da altra cosa, rimangono a pas-

sare automaticamente la mano sulla carta asciugante oltre i limiti del necessario.

Spesso io ne sorprendo ora uno, ora un altro a battere una mano o un piede o la penna, o a tirare una corda, con moto ritmico ed incosciente; talchè richiamati da me, sono subito colti da una subitanea e sgradita sorpresa nell'avvertire che l'atto da loro macchinalmente compiuto, ha in quel momento e in quel luogo carattere di mancanza.

Così pure, anche dopo avere più volte avvertito che non si prendano per la mano allorchè si dispongono in doppia fila nel corridoio, non appena si collocano in tale disposizione, per atto automatico incosciente, tendono subito la mano al compagno accanto.

Altro movimento automatico incosciente è quello di battere ripetutamente la penna contro il fondo del calamaio, mentre nel copiare restano fissi a guardare il modello alla lavagna.

A causa dell'automatismo prevalente in tutte le manifestazioni della psiche infantile, la correzione delle abitudini materiali contratte dal bambino, richiede sorveglianza oculata e continua da parte dell'educatore, giacchè essa manca quasi assolutamente nell'educando. Così, il cambiare la posizione abituale delle dita nella prensione della penna, il camminare sulle punte dei piedi nell'ambito della classe, il lasciar aperta la cartella per tutta la durata della lezione, omettendo di richiuderla ogni volta che occorre di prendervi o di riporvi qualche oggetto, e simili, son tutte cose difficili ad ottenersi per la forza che l'automatismo acquista nelle abitudini dei fanciulli. Perciò il bambino non sa variare la sua condotta o dirigerla in modo uniforme e costante, che in seguito a mutamento sensibile e costante dell'ambiente: le sensazioni fini non hanno che ben scarso valore nell'interessare, non che la sua volontà, la sua coscienza medesima.

*
* *

Abbiamo già notato come l'automatismo incosciente, nei bambini, si stabilisce con maggior facilità e prontezza nelle sensazioni e funzioni ripetentisi ad intervalli ritmici.

Questo fenomeno tocca il suo punto culminante e trova la sua più persuasiva dimostrazione nel fatto che la mamma, mercè la monotona cantilena della sua voce e il ritmico dimenìo della culla, riesce, non che a promuovere uno stato di automatismo o di assorbimento della coscienza, a sopprimere ogni barlume stesso di coscienza e di vita psichica, provocando con tutta facilità, nel suo bambino, il sonno più profondo.

Il ritmo ha la sua origine naturale nella intercorrenza, ad intervalli eguali e costanti, di funzioni capitali del nostro organismo, quali, ad esempio, la respirazione e la circolazione. Esso riesce piacevole

nell'esercizio muscolare, perchè importa un dispendio limitato d'energia a cagione della ripetizione cadenzata d'un medesimo atto, e perchè implica un minore sforzo dell'attenzione volontaria, la quale può diminuire sino al punto da aversi l'assopimento della coscienza.

Quanto il ritmo sia efficace a favorire la concentrazione dell'attenzione volontaria si può anche rilevare dal fatto che, spesso anche gli adulti, nel seguire il corso d'un loro pensiero, picchiano o oscillano ritmicamente l'una o l'altra parte del corpo; e alcuni finanche hanno l'abitudine di lisciarsi e rifare il garbo, con moto cadenzato della mano, alla barba, ai baffi o ai capelli.

Il Wundt osserva che " la coscienza raccoglie in sè più facilmente le impressioni, quando le dispone in un ordine ritmico. Noi non siamo più in istato di riunire un numero eguale di impressioni, quando trascuriamo a bella posta questo ausiliario ritmico „.

Infatti, un linguaggio tutto ritmico e regolare, come ad esempio il verso, risparmia l'attenzione e lo sforzo dell'intelligenza. Il linguaggio ritmico penetra più presto e lascia più tracce nel cervello, perchè in in esso si sono soppresse le collisioni di sensazioni e di immagini che consumano maggiore energia. " Il verso, dice il Gujau, colla regolarità de'suoi suoni, coll'assenza d'ogni urto tra le parole e la scorrevolezza leggera e continua delle sillabe, aiuta l'intelligenza come la memoria „.

E a questo proposito lo Spencer, concordemente con quanto si è detto, sostiene che la grande irregolarità della prosa esige sempre uno spreco maggiore d'energia mentale e che il ritmo permette di economizzare le nostre forze, facendoci prevedere la dose d'attenzione richiesta per raccogliere ogni sillaba.

Il ritmo perciò è una delle più efficaci espressioni del principio che regola ogni forma dell'attività vitale, cioè quello del minimo sforzo.

Indubbiamente il cantó, la musica, la danza e alcune particolari specie di poesie riescono piacevoli ai bambini appunto per gli effetti derivanti dalla loro natura ritmica. Difatti, la musica fine ed' elevata ed a ritmo variabile riesce loro poco piacevole, e presto li annoia ; mentre che, tutti sappiamo quanto essi si divertano nel picchiare ritmicamente con un sasso o una mazzuola contro una cassa di latta o contro altro corpo rumoroso. Ed il loro godimento poi, tocca le note più elevate e si espande con mimica significantissima, allorchè essi possono accompagnare quel picchiettìo con movimenti isocroni delle gambe e con espressioni vocali. Ecco perchè il canto fatto con marcia cadenzata arreca loro tanto piacere, e perchè al ritmo del canto sogliono accompagnare movimenti delle braccia o del capo.

Nella poesia essi prescindono dal contenuto e non godono che dell'accentuazione ritmica del verso. Analogamente a quanto si è osservato

già in riguardo alla musica, anche la poesia con ritmo variabile o poco sensibile riesce poco gradita ai bambini, quando pure non li annoi del tutto. Ciò, evidentemente, perchè essi non hanno l'intelligenza abbastanza colta ed evoluta da comprendere e gustare le forme superiori e fini, le alte manifestazioni dell'arte. Anche per la poesia, dunque, non sono che le forme primitive ed originarie che possono riuscire per loro interessanti ed eccitatrici.

Il ritmo dunque, sia per il piacere che arreca allo spirito infantile come pascolo del suo incipiente sentimento estetico, sia per l'economia di energia che importa nello sforzo dell'attenzione volontaria, producendo l'assopimento della coscienza in una serie di immagini o di funzioni eguali e a costante processo di successione, si stabilisce con straordinaria facilità in molte delle manifestazioni psichiche del bambino.

Già, parlando dell'automatismo, abbiamo rilevato parecchie di tali manifestazioni ritmiche, come i picchiettii del piede o della mano o della penna, i tentennamenti dell'una o dell'altra gamba, la lettura di sillabe sulla lavagna, la numerazione, la recitazione dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno o delle lettere dell'alfabeto, fatte a coro, gli esercizi ginnastici e le marce, ecc. I fanciulli, infatti, non sono capaci di interporre fra i vari momenti di questi esercizi, un intervallo variabile; ma, stabilito un primo intervallo, breve o lungo che sia, sono portati a ripeterlo per tutta la durata dell'esercizio, e sono magari disposti, a causa del godimento che loro ne deriva, ad affrettarlo con un procedere progressivamente accelerato, anzichè a variarlo su di una misura incostante.

La stessa cadenza monotona con la quale leggono nel sillabario o nel libro, oltre a provarci l'insufficienza delle loro attività mentali e sentimentali ad immedesimarsi delle circostanze del brano letto, ci manifesta pure quest'altro lato dello stato tutto primitivo del loro spirito, e cioè l'accentuazione del senso ritmico.

Sicchè, persino le manifestazioni del linguaggio, il quale a preferenza di ogni altra forma di attività psichica importa l'intervento della coscienza, allorchè nel bambino assumono un processo ritmico, finiscono pur esse col cadere in istato di automatismo. Mi è accaduto non di rado di sorprendere qualche bambino a ripetere con cadenza ritmica ed accentuazione di canto, un gruppo di parole, come: uno, due... e tre; uno, due... e tre, ecc. Nei giardini pubblici di Roma, si vedono tutti i giorni riunioni di diversi bambini, presi per mano e muovere in giro ripetendo delle parole spropositate e senza nesso, ma ritmicamente armonizzate tra loro; esempio: *Giri, giri tondo, cavallo senza fondo*, ecc.

Tutto ciò vale certamente a dimostrarci quanto sia scarsa e debole nei bambini l'attività cosciente, e come tutto in essi tenda, per necessità di economia psichica, a diventare automatico ed a passare nelle ombre dell'incosciente.

Sull'associazione.

Il bambino, per la natura della sua attenzione tutta sensazionale, e per la costituzione dell'encefalo in via di successiva formazione, specie ne' suoi centri superiori (1), e in pari tempo per la scarsezza del patrimonio di esperienze psichiche (condizioni tutte che si compenetrano vicendevolmente), è interamente in balìa delle impressioni immediate dell'ambiente; le quali hanno piena ed intera signorìa su tutta la vita psichica di lui; sia come regolatrici esclusive della sfera intellettuale; sia come cause prime della sua vita affettiva; sia infine quali determinatrici costanti della sua condotta.

Da tali condizioni deriva che l'associazione, nel bambino, è a procedimento semplice e tutto accidentale, strettamente subordinato al succedersi delle diverse stimolazioni dell'ambiente. Di queste però, l'elemento che maggiormente prevale per l'effettuarsi dei processi associativi, è indubbiamente il loro contenuto sentimentale. Anzi, è lecito affermare che il contenuto sentimentale dei vari fatti psichici, costituisce da solo il tramite attraverso il quale il bambino, non che associare, acquista le cognizioni e le fissa nella sua mente.

" Che la rosa sia *rossa*, lo zucchero *dolce*, la stufa *calda*, che il cane *abbai*, che ciò che *vola* è un uccello, sembra al bambino il più essenziale che si possa enunciare sopra quegli oggetti. Così appare, come regola principalissima per la coscienza del bambino, che essa sia dominata sempre da fenomeni sensitivi accompagnati da forte tono sentimentale (2).

Il detto tono o contenuto sentimentale, che si accompagna costantemente alle rappresentazioni del bambino e ne determina la stabilità nella coscienza, più che a regolare l'associazione fra idea e idea, è sovratutto indispensabile a sbabilire e mantenere quelle fra le idee ed i movimenti corrispondenti.

Quest' ultima specie di associazioni è, in generale, difficile a stabilirsi nel fanciullo, specialmente quando le azioni che si vogliono far eseguire, contrastano con i vari bisogni e la continua mutabilità di lui. E ciò, come è evidente, anzitutto perchè egli, a cagione di questa sua stessa mutabilità, è incapace di un sentimento costante e perciò di un costante motivo ad operare; e poi perchè l'idea che dovrebbe regolare

---

(1) Circa lo sviluppo dei sistemi d'associazione, si riscontri: W. R. Bechterew - *Les voies de conduction du cerveau et de la moelle* - Lion, 1900 - pag, 658 e 659 - e dott. L. Edinger - *Lezioni sulla struttura degli organi nervosi centrali* - Milano, 1897 - Lezione XV.

(2) E. Eber, nella rivista *Philosophische Studien*, diretta da W. Wundt, vol XII, pag. 615.

l'azione, permane ben poco, come si è rilevato nei precedenti paragrafi, nel campo della coscienza, essendo anche questa in piena balìa dell'accidentalità delle impressioni immediate dell'ambiente.

Secondo le mie osservazioni, il sentimento di prevalente e più duratura efficacia associativa fra le idee e le azioni riferentisi alla condotta disciplinare dei fanciulli in una odierna scuola elementare, è *il timore*. L'attrattiva del piacere ha pure una notevole efficacia; ma, a quanto io ho potuto rilevare, essa è stata sempre meno energica e sopratutto meno duratura di quella esercitata dal timore.

Ecco uno dei tanti esempi che si potrebbero addurre.

Verso la fine dell'ultima lezione, *Spi. Sabato* è più irrequieto degli altri, nè, a promuovere in lui la dovuta compostezza e attenzione, sono valse le esortazioni o le ricompense morali, quali vengono consigliate e consentite nelle nostre scuole elementari. Nulla: continua tale e quale a fare il comodo suo. Ad un tratto, però, mi sovviene che egli ieri risentì molto il castigo di restare in iscuola, oltre l'orario, ad assistere alla lezione di canto che io faccio agli alunni di IV; e dico ad alta voce al capoclasse: Scrivete alla lavagna coloro che sono indisciplinati, perchè li farò restare alla lezione di canto. Immediatamente, con la rapidità del baleno, vedo *Spi. Sabato* mettersi con le braccia conserte e restare così sino alla fine della lezione.

***

Anche nelle associazioni fra idee ed idee, il primo posto è tenuto sempre dal loro contenuto sentimentale; il contenuto rappresentativo esercita pure una primaria importanza, ma più per i suoi rapporti estrinseci (di continuità nel tempo e nello spazio), appunto perchè più intimamente connessi col tono sentimentale, che per quelli intrinseci o logici. Fra questi ultimi, il più frequente apparisce il rapporto di somiglianza, e il più raro, l'ultimo a costituirsi, è indubbiamente quello di causalità.

Da ciò deriva necessariamente che nelle associazioni fra idee ed idee, nei bambini, i legami che si stabiliscono in prevalenza sono quelli meccanici e contingenti. Perciò, ad esempio, le parole d'un esercizio di memoria saranno fra loro associate più per la loro connessione di suono o di posto che per il loro significato. E così pure, nello svolgimento di un tema, le idee più disparate saranno legate da rapporti che noi adulti poi stentiamo spesso, non che ad approvare, persino a comprendere.

Altro carattere importante nei processi di associazione infantile è che il contenuto sentimentale proprio di ciascuna immagine dà ad essi un indirizzo del tutto autonomo, indirizzo che spesso, più che diversificare, contrasta addirittura col contenuto rappresentativo delle immagini

precedentemente evocate nel campo della coscienza, e coll'insieme di fatti su cui l'attenzione del bambino era stata richiamata.

Questo fenomeno si osserva a meraviglia durante le conversazioni che si tengono con i bambini, per il fatto che questi tendono sempre a perderne di vista l'argomento principale, essendone via via allontanati dalle associazioni accidentali che le idee riguardanti il soggetto del discorso, hanno con idee estranee.

Mentre facevo una lezione oggettiva sul vetro, a proposito della fragilità mi sentii dire cose e fatti che, partiti da quella qualità, col vetro non avevano più nulla a che fare; e cioè, che il padre aveva comperato a uno di loro un bicchiere di ferro, ma il fratello l'aveva voluto per sè; ed altri fatti che divagarono subito la scolaresca in tante diverse e particolari conversazioni, tutte le mille miglia lontane dal pezzo di vetro che a me frattanto era rimasto nelle mani. La stessa cosa si verifica anche nell'esecuzione degli ordini alquanto complessi che loro vengono impartiti. Dico: Pigliate il libro e mettetevi a leggere il tale brano. Il primo movimento richiama subito un bisbiglio generale, che viene tosto rinforzato da altri stimoli che agiscono per sè stessi e per effetto della suggestione reciproca, quali il rumore delle tavolette che conviene alzare e riabbassare, l'aprire e il richiudere delle cartelle, i vari gingilli che vi si rinvengono, ecc.; tanto che, se l'ordine non venisse più volte ripetuto, tutto si farebbe fuorchè metterlo in esecuzione.

A proposito poi dello scarso sviluppo dei legami associativi logici, valga a confermarlo il seguente esperimento.

In una seconda classe elementare, dove erano ragazzi persino dell'età di dieci anni, io avevo fatto una particolareggiata lezione oggettiva sull'uva; e poichè la zona di campagna che circonda Roma è quasi completamente vinicola, il giorno dopo credetti opportuno, anche come esercizio di indagine psicologica, di trattenere i miei alunni sul processo da seguirsi per la fabbricazione del vino. Procedetti con la maggiore cautela nell'illustrare ciascuna delle fasi concernenti detto processo; feci uso di tavole figurate e di disegni alla lavagna, e ribadii, anche più di quanto lo reputavo necessario, le espressioni meno comuni o più caratteristiche che vi si riferiscono. Indi invitai a riprodurre sommariamente in iscritto e per ordine di successione, le operazioni principali che per la fabbricazione suddetta s'erano riconosciute necessarie.

Ebbene, la maggior parte de' miei alunni non seppe assolutamente far nulla; alcuni scrissero qualche idea monca e sconnessa.

Il giorno dopo, ritornai sull'argomento, presentando altre tavole illustrative e diffondendomi in maggiori particolari, a fine di far acquistare un chiaro concetto della cosa e metterne maggiormente in evidenza i punti principali. Quindi ordinai di ripetere lo stesso esercizio scritto che il giorno

innanzi aveva dato così cattivi risultati. Però, neppure questa seconda volta se ne ebbero di molto migliori; poichè gli alunni, pure possedendo tutte le idee da me esposte e la forma adatta ad esprimerle, pur conoscendo i rapporti logici di connessione e subordinazione fra l'una idea e l'altra, incontrarono però una straordinaria difficoltà a riprodurle tutte nel loro insieme e nella loro reale successione.

Tale fatto va certamente attribuito all'insufficiente sviluppo delle vie associative superiori.

***

Spi. Angelo di *P.* sa leggere tutti i numeri che si trovano nella serie da 1 a 50 da me scritta alla lavagna, anche indicandoglieli saltuariamente; ma gli stessi numeri non riesce sempre a leggere con giustezza, quando gli vengono presentati isolatamente; nè sa scrivere quelli superiori al 9. Lo stesso si verifica anche in noi adulti quando ci riesce di tradurre da una lingua straniera, nell'insieme d'una frase o d'un periodo, delle parole, delle quali isolatamente poi non sapremmo accertare il significato, come non sapremmo ricordarcene, allorchè ci occorra di esprimere in detta lingua le idee da esse significate.

Da ciò consegue che il segno richiama il suono corrispondente o l'idea rappresentata, più facilmente che queste due cose non facciano di esso. Il che trova la sua chiara spiegazione nel fatto che, essendo il contenuto rappresentativo d'un segno grafico o d'una qualsiasi impressione visiva, più determinato e preciso che quello d'un suono o d'una idea astratta, o d'una immagine concreta allo stato di ricordo, la via associativa riesce più facile a seguirsi nel procedere da quello a queste altre cose, che non inversamente. E, nel primo caso, tanto più ancora riesce facile il processo associativo, quando il segno da cui esso muove è posto fra un complesso di altri segni, dei quali più o meno bene si conosce pure il significato; poichè si stabiliscono così altre serie di associazioni che circoscrivono e specializzano la prima, favorendone in tal modo l'effettuazione.

***

Altre particolarità da me notate, a proposito dell'associazione nei fanciulli.

Mentre eseguiscono gli esercizi di dettato, ripetono a voce sensibile le parole ch'io vado via via pronunziando, perchè il suono così riprodotto dà di sè una più viva immagine rappresentativa, la quale più facilmente richiama quella del segno grafico corrispondente.

Nei fanciulli, ogni libero movimento richiama delle parole, come anche le parole sono quasi sempre accompagnate da movimenti. Ciò si

osserva benissimo nel tempo della ricreazione o durante la raccolta dei quaderni. Questo, perchè nel loro sistema nervoso poco resistente, lo stimolo esorbita spesso dalle sue vie comuni e naturali per dar luogo a delle associazioni anomali ed inutili. Ecco anche la ragione perchè non sanno leggere con voce vibrata senza andare anche in fretta; allo stesso modo che, quando si ordina di leggere adagio, subito anche abbassano la voce.

Nel compimento del sillabario c'è una poesiola che essi sanno anche cantare; *R. Giuseppe*, che è stato chiamato a leggerla, per associazione automatica incomincia a farlo cantandola.

Potere astrattivo - generalizzazione - concetti.

I bambini di una prima classe elementare, in generale, quando sono fuori del campo delle loro comuni impressioni, si mostrano incapaci persino della più facile e semplice generalizzazione, quella che abbraccia casi concreti e perfettamente analoghi in tutto il complesso delle loro note essenziali e contingenti.

Mentre in classe del collega Z. facevo il saggio di dettato per il mese di gennaio, alcuni alunni, che avevano già riempita la prima riga, al sentirsi dettare la sillaba susseguente, m'hanno osservato che non c'entrava. Io allora ho fatto a tutti smettere di scrivere, ed ho avvertito che quando la riga è stata riempita, si va senz'altro a scrivere nella riga successiva; avvertenza questa, d'altra parte, che oltre ad essere loro suggerita dalla necessità, doveva essere stata chi sa quante volte ripetuta anche dal loro maestro. Ebbene, non ostante che tutti ad una mia esplicita richiesta, avessero assicurato di aver capito benissimo, pure, durante il proseguimento di quel dettato, mi son sentito molte altre volte ripresentare quella difficoltà, e per ben tre volte da uno stesso bambino.

E allo scopo di dimostrare, per via di fatti, quanto sia frequente nei fanciulli il difetto rilevato di sopra, riporterò le altre seguenti osservazioni, sebbene di contenuto pressochè analogo alla precedente.

Ho ripetuto un'immensità di volte che la prima parola che succede al punto fermo va scritta con la iniziale maiuscola; eppure, quasi in ogni caso nel quale mettono il punto, se io seguito a dettare senza richiamar loro l'avvertimento dato, mi vien subito da parecchi domandato:

— Con la lettera maiuscola?

Per esercitarli ad eseguire le forme delle maiuscole, prima d'incominciare un apposito dettato, per il quale essi sono già belli e pronti, avverto che tutte le parole devono questa volta essere scritte con la iniziale maiuscola.

Spiego come non dovrebb'essere così, in virtù della regola contenuta nel caso precedente, ma che ora lo desidero per lo scopo calligrafico che mi sono proposto. Avverto anche che, durante l'esecuzione dell'esercizio, non è consentito a nessuno e per qualsiasi ragione di profferire parola. Incomincio a dettare, e osservo che alcuni adoperano l'iniziale minuscola fin dalla prima parola, che, anche fuori del caso presente, doveva indubbiamente avere l'iniziale maiuscola. Oltre questo, dopo poco, son costretto a richiamare parecchi al silenzio, perchè mi domandano, senza ritegno di sorta, se nel tale o tal altro caso ci va pure la maiuscola. Certamente sarebbe stato un procedimento molto più adatto al rilevato difetto di generalizzazione, il non dare alcun avvertimento generico, ma innanzi di dettare la prima parola, dire semplicemente: Lettera maiuscola; e così fare per altre tre o quattro delle parole susseguenti; poi dire: Sempre la lettera maiuscola.

Gli avvertimenti scompagnati dal caso concreto e dati in astratto, non tolgono, ma aumentano, nei bambini, la confusione (1).

Durante un altro esercizio di dettato, un alunno mi dice d'aver riempita tutta la pagina. Io allora con voce alta e chiara, acciocchè l'avvertimento valga anche per gli altri, rispondo: Continuate alla pagina seguente. Però, in questo momento, stava pronto per presentarmi la stessa difficoltà un altro alunno che si trovava nella identica condizione del primo. Ebbene, la risposta data a questi, per lui non è stata sufficiente, e ne ha voluta una speciale anche per sè.

Veramente nei fatti addotti, oltre alla debolezza del potere di astrarre e generalizzare, conviene fare la debita parte anche ad altre caratteristiche della psiche infantile, caratteristiche che, sebbene trattate di proposito in altre parti di questo lavoro, è pure opportuno di mettere sin da questo momento in evidenza; anzitutto per la ragione che quei fatti, prestandosi a meraviglia anche per esse, non possono essere ripetuti nei vari momenti nei quali di dette caratteristiche si viene a parlare, e poi anche allo scopo di praticamente dimostrare come i fatti psichici, lungi dall'essere semplici ed unilaterali, quali l'analisi per necessità didattica suole presentarli, siano il prodotto di tutte le funzioni, combinate in proporzioni diverse, del nostro spirito.

Nei fatti surriportati conviene, dunque, inoltre notare l'incapacità dei bambini a frenare l'elemento motore che necessariamente accompagna la formazione e la riproduzione d'ogni immagine; elemento tanto più rilevante quanto più l'immagine è concreta e sensoriale, quali precisa-

(1) « La formola generale che noi diamo bell'e fatta al bambino non è ricevuta da lui come tale. Gliene abbisogna una a suo uso e che sia la sua opera; e quest'ultima non si sviluppa ad un tratto senza preparazione » — Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 190.

mente sono in gran parte quelle su cui il bambino esercita il suo pensiero.

" Pensare, secondo l'efficace espressione del Bain, è trattenersi dal parlare o dall'agire „; ma ciò si verifica in modo molto relativo per gli esseri poco sviluppati, nei quali invece ogni esercizio del pensiero mette quasi sempre capo alla parola o all'azione. Questa è luminosa conferma dello scarso sviluppo che ha nei fanciulli il potere d'arresto o di inibizione, come in appresso sarà dimostrato.

Oltre a ciò, si ha in quei fatti un'altra prova della ristrettezza del campo della coscienza infantile; nella quale, come si è altrove osservato, ogni nuova immagine scaccia la precedente e domina da sola. Difatti, è bastato il presentarsi alla coscienza della difficoltà di continuare a scrivere nel rigo già riempito, perchè l'alunno, non trovando alcun legame associativo con l'avvertimento tante volte ripetuto, rivolgesse tosto la domanda di schiarimento al maestro.

Si può anche nei medesimi fatti rilevare la particolare apatia che il bambino porta in quasi tutti gli esercizi mentali a lui imposti o poco graditi: per cui ogni minimo ostacolo è ragione sufficiente non a destare un lavorìo più intenso delle sue attività intellettive, ma a fargli tralasciare incontanente l'esercizio, o a ricorrere all'intervento altrui.

In ultimo, in quella facilità di interloquire ad ogni più futile occasione è facile intravvedere il bisogno più o meno cosciente di parlare e di distrarsi in qualche modo, avendo la inevitabile lungaggine di quegli esercizi costretto i miei alunni ad uno sforzo di attenzione troppo prolungato.

*
* *

Più che da astrazione di qualità essenziali, le loro idee generali risultano da una particolare immagine concreta applicata a tutti i casi affini. Per essi, ad esempio, *tavolo* non è ogni suppellettile costituita d'un piano e d'un sostegno, destinato a sorreggere qualsiasi oggetto; poichè se quel simbolo verbale è stato dai loro familiari esclusivamente attribuito ad un tavolo con quattro piedi, le altre suppellettili cui manchi questa particolarità, non hanno nulla a che fare con esso e non possono perciò venire designate con quel nome. Infatti, se un tavolo con piano tondeggiante e con un unico piede, dalle persone di famiglia vien detto *tondo*, così verrà pure denominato dal bambino, e per lui non sarà mai un *tavolo*.

Al contrario, quando tali distinzioni non esistono nel loro linguaggio, non esistono neppure nei loro concetti, anche nel caso che tra di questi vi sia spiccata differenza. Infatti, da alcuni io ho sentito chiamare *porta* tanto un'apertura a scopo di transito nella casa, e sfornita di battenti, quanto i battenti medesimi, anzi per molti bambini la porta non è costi-

tuita che da questi ultimi, poichè l'apertura, risultando da un vuoto, dalla mancanza di qualche cosa, per loro non ha denominazione propria.

I loro concetti, perciò, non sono, in generale, nè esatti nè integri; ma seguono le vicende che i simboli verbali, con i quali vengono espressi, hanno nel loro dialetto o nel loro linguaggio familiare. I concetti dai bambini vengono accettati ciecamente quali loro sono suggeriti dal linguaggio, più che liberamente e spontaneamente costruiti dalla loro intelligenza. Per un ragazzo di circa dieci anni cresciuto in un paesello, *l'ufficiale* era soltanto il sottotenente, perchè a questi aveva sentito la prima volta attribuire quella designazione (1).

Il bambino di sei ed anche di più anni, in generale, non ha ancora il concetto di *animale;* per lui esiste il cavallo, la pecora, la mucca; ma ancora non gli si è manifestata quella loro nota comune.

Spesso non ha neppure il concetto esatto di *vita* e di morte; ma crede o propende a credere che sia vivente ciò che si muove autonomamente; morto, ciò che non si muove più. La vita non ha per essi altre manifestazioni caratteristiche; tanto vero che non mi è mai occorso di sorprendere in nessun bambino il concetto che anche le piante vivono.

*
* *

I fanciulli sono incapaci di concepire l'insieme di parecchi fatti, specialmente se subordinati fra loro.

---

(1) A tali affermazioni pare che contraddicano le seguenti parole del Perez:

« Lo sviluppo del pensiero e quello del linguaggio si fanno nel bambino, in una larga misura, indipendentemente l'uno dall'altro ». - ***Psicologia dell'infanzia***, pag. 35.

« La povertà dell'espressione non indica sempre nel bambino un difetto di distinzione nelle idee. Accade spesso che l'espressione è inesatta, è imbrogliata, mentre il giudizio è nettissimo ». - Op. cit., pag. 161.

Evidentemente però il Perez qui vuol riferirsi alle formole complesse che devono tradurre giudizi e ragionamenti fatti dal bambino. Noi invece intendiamo di riferirci ai soli concetti che il bambino apprende attraverso il tramite del linguaggio de' suoi familiari.

Infatti, a conferma delle nostre osservazioni, possiamo addurre queste altre del medesimo autore:

« Siccome l'idea astratta è anche generale, vale a dire, applicabile ad una folla di rappresentazioni dello stesso genere, noi crediamo ch'essa operi nello spirito del bambino come un'idea plurilaterale. Non dico che a furia di aver applicati a più casi un piccolo numero di termini di questo genere non possa avere, in certi momenti, la vaga idea che l'applica a un caso dato, e potrebbe applicarla ad altri casi simili. Ma egli non ha questa riflessione se non quando noi gliela facciamo fare.

« Abbandonato a sè stesso pei suoi bisogni personali, applica macchinalmente per associazione pura e semplice un termine accoppiato a un'impressione particolare. Solo per povertà di idee veramente generali egli generalizza troppo. I nostri termini generali sono per lui particolari ». - Op. cit., vol. 2, pag. 122 e 124.

Essendo i miei alunni disposti due a due in quattro file di banchi, io faccio raccogliere i quaderni a questo modo: ordino a tutti i bambini seduti nei posti di sinistra di mettere il loro quaderno su quello del compagno a fianco; quindi invito l'ultimo di destra di ciascuna fila a passare i due quaderni del suo banco al compagno innanzi; il quale li sovrappone ai due suoi e li passa tutti al compagno dell'altro banco; e così di seguito, sino a trovarmi tutti i quaderni riuniti in quattro pacchetti sui posti di destra dei primi quattro banchi. Ciò fatto, il ragazzo del primo banco della 1ª fila di destra, prende il suo mucchietto di quaderni e via via li riunisce agli altri tre mucchietti.

Da ciò si comprende facilmente che se un ragazzo è tardo a passare il suo quaderno, o quelli che gli sono pervenuti, al compagno vicino, tutta l'operazione s'inceppa, viene turbata o non si può portare a termine. Ebbene, non ostante che ciò sia stato ripetuto per tanti giorni ed in tanti modi fatto loro comprendere, pure si osservano ogni volta, tre, quattro e più bambini, starsene con tutto il comodo ad asciugare la pagina scritta, a rivoltare il quaderno o scarabocchiarvi su un pupazzo: dal che non si smuovono che quando i compagni vicini li sollecitano e li richiamano al compimento dell'atto che, in tale operazione collettiva, è di loro pertinenza.

Alcune volte, però, questo contegno può anche dipendere da uno di quegli stati di assorbimento di coscienza così frequenti nei bambini, e per i quali in quella non è presente che un gruppo isolato di immagini.

*
* *

Quanto più i bambini sono di tenera età, tanto più è accentuata la loro tendenza al disordine e alla sudiceria. Di ciò si può avere una prova dimostrativa nella diversa cura che, nel mantenere libri e quaderni, hanno, in generale, gli alunni di ciascuna delle cinque classi elementari.

Per ottenere da loro l'osservanza anche della più semplice ed elementare idea dell'ordine, di quell'idea che pare quasi innata in noi, perchè ci sfugge il momento ed il modo nei quali l'abbiamo acquisita; conviene loro fare mille dettagliate spiegazioni e prescrizioni. Le penne si devono raccogliere con le punte rivolte tutte da una stessa parte; i quaderni tutti col frontespizio in su; i foglietti tenerli tutti col dorso a sinistra, ecc., e perciò ognuno deve far così e non a quest'altro modo, e quindi avere questa precauzione e non cadere in quest'altro inconveniente, e via dicendo.

E anche con tutto ciò, e forse anche in parte a cagion di ciò, chi intende bene, chi male, chi a rovescio, chi per metà. Tanto vero che si arriva in seconda e perfino in terza, e quell'idea e quelle attitudini elementari, in molti mancano ancora.

*
* *

Il concetto di ordine è un concetto complesso, perchè risulta dalla sintesi di diversi rapporti tra gli elementi che nel loro insieme formano una cosa ordinata. Pertanto, siccome nel percepire questa, per associazione si risveglia istantaneamente in noi anchę quello, noi proviamo l'illusione che anche così debba accadere nei bambini, nei quali invece quel concetto non s'è ancora formato.

E perciò, anzichè procurare che esso si venga a grado a grado formando, cioè integrandosi dai vari rapporti chę lo costituiscono, attribuiamo a difetto ed ascriviamo a colpa il non rinvenirlo.

Io pretendevo di far scrivere i numeri dall'uno al 100, disposti in 10 file di 10 numeri ciascuna, e in modo da aversi anche 10 file in senso verticale. Alcuni, in verità, hanno saputo eseguirlo; ma la maggior parte ha trascurato l'uno o l'altro o parecchi degli elementi da cui lo specchio doveva risultare. Ed infatti, questo presentava parecchie difficoltà. Anzitutto quella grafica della grossezza e della forma dei numeri; poi quella della loro precisa collocazione nei quadrettini per ciascun rigo della pagina; il che veniva complicato dalla doppia cifra dei numeri superiori al 10, cifre che alcuni non sapevano se mettere ciascuna per quadretto o tutte e due nel quadretto medesimo; e sì nell'un caso che nell'altro, l'incertezza della mano contribuiva a turbare la precisione dell'ordine. In ultimo, doveva tenersi conto anche della distanza costante fra le varie file orizzontali dei numeri, e della distanza costante dei medesimi per ciascuna fila, sicchè ne derivassero anche delle file in senso verticale.

Io, pretendendo il medesimo lavoro da tutti, li avevo supposti tutti eguali rispetto al concetto dell'ordine, mentre ognuno di essi lo aveva in grado diverso, secondo il dìverso sviluppo dell'astrazione e del raziocinio; in ragione del quale poi ognuno mi dette un diverso risultato.

*
* *

Ho restituito corretti i foglietti del dettato, e, dopo aver fatto notare alla lavagna gli errori più comuni, e aver riletto io tutto il dettato, facendomi da ciascuno seguire sul proprio foglietto, ho detto: Ora ciascuno ripassi con la penna sui segni da me fatti con la matita colorata nel correggere i vostri errori. Ma, anzitutto mi son sentito domandare un'infinità di volte: Questo pure? Questo qui sì? Eppoi ho notato che non hanno cominciato dalle prime parole a far le correzioni, per andar via via alle ultime; ma sono andati saltuariamente innanzi e indietro, come l'errore saltava loro nell'occhio.

È sempre l'impressione sensoriale che li conduce, e molto di rado il concetto, che in questo caso sarebbe quello di ordine.

E dire che noi di questo naturale disordine facciamo loro una colpa, in base alla quale poi dispensiamo rimproveri e castighi.

Attività discriminatrice - giudizio - raziocinio.

Il bambino, a causa della sua scarsa attività discriminatrice e della povertà del suo spirito di osservazione, ha in grado eminente il difetto, in verità in misura più o meno elevata, comune anche alla gran maggioranza degli uomini, di obbiettivare negli altri le particolari condizioni del suo spirito e di comportarsi verso di loro, nella maniera che a quelle presupposte condizioni sarebbe più o meno bene appropriata. Anche in noi tale difetto si riscontra quando ci adiriamo con i ragazzi, li richiamiamo e castighiamo per mancanze che a prima impressione giudichiamo intenzionali, quali con tutta probabilità sarebbero in un adulto, mentre poi non tardano a rivelarsi l'esclusivo prodotto dell'impulsività o della suggestione.

I bambini, però, hanno tale difetto in un grado straordinariamente elevato. Poichè, ad esempio, essi sentono bene la loro propria voce e spesso hanno un'idea più o meno chiara di ciò che intendono di dire, non hanno il menomo dubbio che, in mezzo al chiasso dei compagni e ad una notevole distanza, il maestro o qualche loro compagno possano non intendere quel che essi vengono loro borbottando. Persino in una terza classe, dove sono fanciulli d'età anche di molto superiore a' dieci anni, e dove vengono eseguiti problemi relativamente complicati e con operazioni difficili, mi son visto ad un tratto mostrare, da un capo all'altro della scuola, un quaderno di aritmetica e sentito subito domandare: 'Va bene? È esatto? E ciò che è stato più curioso poi, il contentarsi d'un cenno di incertezza o di approvazione, fatto lì per evitare l'inconveniente d'una lunga distrazione, o per incoraggiare a far bene.

In verità, questa illimitata fiducia che essi hanno nella parola del maestro, se per il caso in discorso deriva direttamente da povertà di discernimento, è però sempre un effetto costante dell'alto concetto che generalmente si fanno del sapere del loro maestro; e anche in ciò, sebbene da un punto di vista molto più elevato, si nota il loro difetto di discernimento e di raziocinio.

***

Essi, come pure tutti i popoli primitivi, si fanno sempre un'idea esagerata di quelli che valgono più di loro. Perciò, ad esempio, hanno un gran concetto della forza fisica dei loro genitori o degli altri adulti con

i quali sono frequentemente a contatto, ed hanno pure un alto concetto della dottrina del loro maestro. Dico dottrina, e non intelligenza, perchè questa in sè stessa essi non la concepiscono o la subordinano o confondono con quella.

Però è bene rilevare come tale estimazione intellettuale sia del tutto vaga e platonica, non avendo poi di per sè sola che una molto scarsa efficacia determinatrice sulla loro condotta scolastica.

La così detta *autorità morale* del maestro non ha, per il bambino, nè significato nè valore: non ha significato, perchè questi non la può concepire come un'entità astratta, nella qual forma essa non esiste, nè, per difetto dell'adequata capacità mentale, la sa considerare nel maggiore e più complesso sviluppo delle attività psichiche di lui. Non ha poi valore, perchè sugli impulsi e sulle energiche emozioni di natura organica che regolano quasi esclusivamente la condotta del bambino, non può avere alcuna influenza determinatrice un ordine qualsiasi di idee astratte, anche dato che egli sia capace di concepirle.

Non è il caso di ripetere qui le vicende subite dal concetto di autorità attraverso l'evolversi della civiltà; ma solo basti ricordare come per tutti gli esseri primitivi, dal selvaggio all'analfabeta dei nostri più bassi strati sociali, *autorità* sia sinonimo di potenza, se non pure di *prepotenza* materialmente constatata.

Perciò, anche per il fanciullo, il concetto di autorità può solo svolgersi da concrete e ripetute esperienze della medesima su di sè o sulle altre persone che l'attorniano.

La forza di autorità del maestro verso i suoi alunni è quindi proporzionale alla possibilità e attitudine che egli ha nel castigarli, cioè nel far loro praticamente esperimentare la sua assoluta sovranità nel governo della scuola.

Tutte le volte quindi che egli si tratterrà dal dare, nelle opportune occasioni, queste affermazioni di fatto della sua autorità, vedrà i suoi alunni emanciparsi via via dalla medesima, per quindi finire col non farne più alcuna considerazione.

*
* *

I bambini, mancando nella loro vita, quasi esclusivamente sensitiva, d'un sufficiente numero d'esperienze in rapporto a qualsiasi manifestazione delle loro attività psichiche, e mancando pure dell'opportuno sviluppo intellettuale che tra di quelle fa prescegliere la più conveniente a conseguire in date circostanze un fine speciale, mancano necessariamente anche di *moderazione*, cioè di freno ed opportuno indirizzo degli stimoli, per mezzo dei quali quelle attività trovano in essi la loro più frequente esplicazione.

Tale difetto è facilmente osservabile nelle manifestazioni della loro vita sensitiva, a cagione della intuitiva concretezza delle medesime, per cui la sproporzione dei mezzi al fine, in eccesso o in difetto, è più manifesta.

Non per questo però esso cessa di essere ancora più saliente nelle manifestazioni della vita intellettiva, che nei bambini è appena all'inizio del suo sviluppo e di poverissimo contenuto sperimentale.

Il difetto di moderazione, in quest'ordine di fenomeni, si esplica quale difetto o benanche mancanza assoluta di *riflessione*.

È per esso che spesso nelle idee del bambino si stabiliscono associazioni strane o addirittura paradossali, le quali promuovono tanta meraviglia perfino nei provetti conoscitori della psicologia infantile.

L'assenza di moderazione nell'esercizio delle sue attività mentali fa sì che il fanciullo, oltrechè nelle manifestazioni della sua condotta, anche nella formazione dei suoi giudizi, sfugga alle gradazioni intermedie, per andare solo agli estremi.

" Il fatto sta che le sottili distinzioni, le gradazioni intermediarie sfuggono, in generale, al bambino, ancorchè egli possa, a 4 o 5 anni, adottare e comprendere un gran numero delle formole che le esprimono. Vede il più delle volte un contrasto ove non vi ha che una differenza, e una contraddizione ove non vi ha che un contrasto. Nei suoi atti come nelle sue parole, è l'antitesi vivente (1).

Del difetto di moderazione sugli impulsi che determinano la condotta del fanciullo sarà parlato di proposito in altre parti del presente lavoro e specialmente nei capitoli sull' impulsività, sull' inibizione e sull'attività motrice.

*
* *

Le manifestazioni più frequenti del difetto di riflessione nei bambini, si hanno nei giudizi da essi formulati. Ed infatti, la formazione e l'espressione dei medesimi, specie in risposta a qualche domanda rivolta loro di proposito, avviene con impetuosa rapidità, senza discussione interna e senza scelta, e seguendo la più facile via associativa, sia anche la più strana e inverosimile.

Da che cosa si ricava l'olio? Nessuno dei miei ragazzi risponde, perchè quest'associazione, questo rapporto d'idee, in loro non ancora ha avuto l'occasione di stabilirsi. Ciò non pertanto, in uno di loro l'idea dell'olio trova un'associazione fortuita con quella di terra, dal cui seno pur tante cose vengono estratte; ed immediatamente, con voce rapida ed impetuosa, come di chi ha avuto un lampo momentaneo, mi sento rispondere: Dalla terra.

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 29.

Ho fatto, verso la fine dell'anno scolastico, una lezione oggettiva sulle *piante*, classificandole in alberi, arbusti ed erbe, ed enumerandone anche le parti principali: radici, fusto, rami, foglie, fiori, frutti. Dopo, di punto in bianco, ho domandato: Ora ditemi qualche albero che non faccia frutti. Immediatamente mi è stato risposto da tre diversi bambini: la cicoria, l'ebano, la quercia.

Domando al secondo: Conoscete voi l'ebano? - Sì, è nero (1). - Ma sapete se fa frutti? Ed egli: Sì, mio padre è falegname. - Agli altri faccio poi osservare che la cicoria non è un albero, ma un'erba, e che pure a suo tempo porta i frutti; e che la quercia per frutti produce le ghiande, a tutti facilmente note almeno di nome. Poi dico: Qualcuno potrebbe citarmi il platano, che tutti conoscete; ma anch'esso produce i frutti, cioè quelle pallottole pelose che in autunno si vedono cadere dai medesimi.

Uno interloquisce impetuosamente: Sì, le castagne. - In seguito ad altre domande noto che essi per *frutti* intendono solo quelli buoni a mangiare e che vedono spesso nelle ceste dei fruttivendoli (2).

*
* *

Tutti gli scrittori di psicologia infantile affermano concordemente e con abbondanza di esempi, che i giudizi nei bambini sono quasi sempre errati, e spesso arditamente paradossali, per la facilità con cui essi sogliono derivare illazioni generiche anche da un solo caso particolare (3).

Data tanta abbondanza di materia su di questo argomento, credo inutile di soffermarmici anch'io; e perciò mi limiterò a riportare un

---

(1) Confronta a pag. 104 sull'efficacia del tono sentimentale nell'acquisto delle cognizioni.

(2) « Lo spirito del bambino non è, in molti casi, ristretto, superficiale, assoluto, eccessivo, assurdo, se non perchè ha fatto più presto e quindi si accontenta a considerare un lato solo delle cose; quello che lo colpisce *a tutta prima,* che solletica il suo amor proprio, i suoi desiderii, le sue passioncelle, le sue abitudini di sentire, di pensare e d'agire. » - Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 166.

(3) Si tengano presenti, fra le altre già citate, queste osservazioni del Perez sull'attitudine dei fanciulli a giudicare:

« Un difetto ordinario nel fanciullc, affatto conforme alla legge del minimo sforzo, è quello di fissare l'attenzione piuttosto sulle rassomiglianze che saltano *subito* agli occhi invece che sulle altre...

Il bambino è in generale molto corrivo in fatto di rassomiglianze. Difficilmente penetra fino al fondo delle cose. Sia per vivacità, sia per svogliatezza di spirito e sopratutto per ignoranza e difetto d'abitudine, l'antico ne' suoi ricordi fa quasi sempre torto al nuovo, il bene noto al bene non ancora ben noto. Ad ogni proposito fa di una leggera rassomiglianza una rassomiglianza intera...

Come i poeti, e ciò sia detto senza eccezione, il fanciullo è portato a giudicare su rapporti vaghi, superficiali, poco numerosi. » - Op. cit., pag. 24, 25.

solo esempio, perchè verificato in una terza elementare, in un giovanetto non scarso d'intelligenza, e di età superiore ai dieci anni.

Io avevo dato diversi temi a scelta; l'alunno *Sciarr. Francesco* scelse questo: *Che brutto tempo!* e lo svolse nel modo seguente: " *Le strade sono un vero pantano, non si sa dove passare. Mentre uscivo di scuola, arrivato a un certo punto guardavo un negozio fornito di bei oggetti. Mentre camminavo per arrivare al negozio sigolai* (scivolai) *e mi slogai un piede.*

Il brutto tempo porta danno. „

*
* *

I bambini, a causa del povero sviluppo che in loro hanno le attività delle quali ora ci occupiamo, non manifestano alcun accenno di indipendenza intellettuale e si mostrano costantemente schiavi della forma e delle modalità, benchè del tutto materiali e contingenti, con le quali le idee vengono da loro acquisite.

Dovendo, ad esempio, copiare dalla lavagna una tavola sinottica o uno specchietto, le cui varie ripartizioni contengano, oltre alle note specifiche ed essenziali, delle osservazioni secondarie o addizionali, messe lì a scopo illustrativo, come esempi, richiami, ecc., cose queste che per necessità di spazio potrebbero indifferentemente essere anche raggruppate in altra parte del foglio; i bambini invece, anche non ostante il suggerimento del maestro a fare in tal modo, s'incaponiscono a trascrivere tutto tale e quale loro si presenta, anche a costo di fare sui quaderni una stortura grafica e uno sgorbio poco decifrabile.

Magari poi, arrivati in fondo alla pagina, tralasciano indifferentemente tutto l'ultimo pezzo dello specchio, quale che sia l'importanza di esso; ma non sono in nessun modo capaci di cambiare di loro criterio la disposizione delle parti.

Ad un ragazzo di quarta classe e di età superiore ai 12 anni, io detti un foglio contenente una nota dei nomi di tutti i miei scolari, con l'incarico di ricopiarli uno a uno su tanti foglietti staccati. Però, essendo il foglio di grosse dimensioni, acciocchè non gliene venisse ingombrata gran parte del banco, io glielo piegai nel mezzo in senso trasversale e in maniera che, mentre la prima metà della nota scrittavi appariva al ragazzo, l'altra metà rimaneva di sotto ad immediato contatto del banco. Trascritti dunque i nomi che erano a lui visibili, per continuare comodamente il suo lavoro, avrebbe dovuto semplicemente capovolgere il foglio piegato. Egli invece, sia perchè tutto assorbito nell'automatismo della trascrizione, sia perchè incoscientemente indotto dall'abitudine a non modificare in nulla le materiali disposizioni stabi-

lite dal maestro, non cambiò affatto la posizione nella quale io gli avevo consegnato il foglio, e si contentò di sollevare volta a volta il lembo inferiore per leggervi i nomi che via via andava copiando.

La libertà di modificare secondo il proprio criterio le disposizioni date da persone a loro superiori, io l'ho notata pure ne' fanciulli, ma in limiti ristrettissimi e solo in tipi eccezionalmente evoluti per ampiezza di associazione logica e per sviluppo di raziocinio.

***

Anche in età molto superiore a quella di 6 anni, i ragazzi non si attengono che al solo lato materiale ed esteriore delle cose; e ciò, sia a causa dell'assorbimento in cui cade la loro attenzione spontanea, sia a causa della repulsione che provano per ogni lavoro mentale che debba costar loro una qualche fatica.

***

Un ragazzo studiava una lezione di grammatica nella quale, di alcune parole che variano di desinenza col genere e col numero, erano messe solamente le ultime vocali, tralasciando il resto (ad esempio *cavallo - i - a - e*); ebbene egli recitava macchinalmente come trovava scritto, senza capire nè curarsi di capire, che cosa volesse significare quella strana unione di vocali.

Un altro ragazzo, che doveva copiare sul proprio saggio una scritta fatta dal maestro alla lavagna affinchè tutti dessero le richieste generalità con un'unica formola, accanto alla parola *Alunno*, invece di scrivere il proprio nome, come era facilmente supponibile, dovendo da esso il maestro riconoscere l'autore dello scritto, vi fece invece i puntini che alla lavagna erano stati messi dopo quella parola.

***

Voi assegnate, come esercizio di memoria ai vostri alunni, un brano di prosa o una poesia anche difficilissimi ad essere intesi; e sarà raro il caso che vi sentiate domandare da alcuno spiegazioni sul significato delle parole da imparare; e ciò, sia per effetto di vanità, credendo essi di incorrere nella disistima del maestro o dei compagni nel manifestare quella loro deficienza; sia infine perchè attribuiscono la maggiore importanza, per i fini della lezione, alla sola recitazione meccanica della medesima. E quindi, soggiogati sempre dalla loro fenomenale indolenza al lavoro mentale, preferiscono di risparmiarsi la noia dello stare a chiedere una spiegazione e lo sforzo di sentirla.

Essi sono destituiti di ogni curiosità intellettuale, o l'hanno così debole, da non costituire uno stimolo sufficiente a determinare la loro

condotta. Allorchè infatti si assegna una nuova lezione, la più probabile ed unica difficoltà che vi sentiate fare non è che essa sia difficile, ma troppo lunga.

*
* *

Per i fanciulli, la facilità o difficoltà nell'esecuzione di qualsiasi atto, non dipende dalla valutazione, ponderata o superficiale che sia, della natura dell'atto medesimo raffrontato con la potenzialità delle loro attitudini, ma invece, e quasi sempre esclusivamente, dalla natura della emozione che essi se ne ripromettono.

Interrogati se una tal cosa sono capaci di farla, rispondono subito affermativamente senza alcun previo esame della medesima, ove prevedano che debba loro riuscir gradita; dicono al contrario di no, o si mostrano dubbiosi e tentennanti, ove se ne ripromettano una emozione penosa.

Si può dunque affermare che è sempre il contenuto sentimentale quello che regola anche le più elevate manifestazioni della vita intellettiva del bambino e del fanciullo.

" Il ragionamento ritiene sempre le sue origini animali utilitarie. Gli atti coordinati per soddisfare un desiderio attrattivo o repulsivo sono ragionamenti pratici, e le combinazioni di atti pensati e non compiuti sono puri ragionamenti.

" Per il bambino il ragionamento tende all'azione, vi si sovrappone o la supplisce. Il desiderio si trasforma continuamente in giudizio o in determinazione volontaria... Il ragionamento astratto, indifferente, disinteressato, è rarissimo nel bambino in generale; è quasi impossibile in un bambino di quest'età „ (1).

*
* *

Altro esempio circa la importanza che i fanciulli danno alla parte materiale delle cose senza punto riferirsi al loro vero significato e al loro intimo valore. Ho fatto raccogliere, secondo il modo consueto, i quadermi di aritmetica; i quali se da qualcuno vengono messi in ordine diverso da quello voluto da me, agli allievi evidentemente non ne deriva pregiudizio di sorta: al contrario ne avrò fastidio io allorchè tornerò a distribuirli.

Ebbene, non ostante che ciò avessi loro più volte ripetuto, *Son. Pacifico*, come altra volta fece anche *Spi. Angelo di P.*, viene a lamentarsi con me, perchè *Fer. Romeo* ha messo il suo quaderno, nel pacco, più in giù del posto nel quale doveva stare. Io gli ho fatto rilevare la

---

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*. vol. 2, pag. 176, 178.

nessuna importanza di questo fatto a suo riguardo; ma non ho ottenuto l'effetto, perchè egli è tornato insoddisfatto al posto, e s'è messo in una posizione scomposta e bizzosa.

***

Nella scuola, sotto la suggestione del timore di sbagliare, persino le minuzie più imprevedibili sono sufficienti a ingarbugliare il discernimento e intralciare il giudizio del bambino.

Durante l'esercizio di dettato, ho osservato che alcuni mettono differenze di significato in parole che nell'uso familiare si scambiano indifferentemente per esprimere la stessa cosa. Avendo io sempre detto, prima di dettare la sillaba susseguente, la parola *scostato* per ricordar loro che dovevano tralasciare un po' di spazio, quando in un caso ho sostituito la parola *lontano,* non tutti hanno compreso e alcuni hanno domandato: Scostato?

***

I fanciulli non hanno alcun concetto di probabilità, al di fuori delle loro più comuni e concrete esperienze; perchè, essendo incapaci di una giusta estimazione di sè e delle cose che li circondano, sono anche incapaci d'una adequata previsione dell'avvenire.

Siamo ritornati proprio ora dal cesso; io sono fortemente inquieto con alcuni di loro che non hanno serbato il contegno dovuto; e proprio in tale momento uno di questi alza la mano chiedendomi il permesso di rimandarlo al cesso.

***

Essendo il rapporto di causalità da loro, o non concepito affatto, o appena solo nell'ambito angusto di due fenomeni immediati, i fanciulli, o non si rappresentano punto, o molto grossolanamente, le difficoltà possibili o le possibili conseguenze cui possono andare incontro nell'esplicazione d'ogni loro atto; e ciò anche perchè la loro impulsività elide quasi sempre i benefici ammaestramenti che in proposito potrebbero venir loro dall'esperienza.

Questa, a mio credere, solo nei casi in cui va accompagnata da un vivo sentimento di piacere, e specialmente di dolore, riesce a stabilirsi quale *monito* di utile e duratura efficacia.

***

La loro imprevidenza, invece, assume spesso forme addirittura fenomenali. Stanno in castigo per gravi mancanze commesse; il maestro se ne mostra accigliato e sofferente; eppure alcuni di loro, fors' anche

i meno buoni, gli si fanno ad un tratto a chiedere atti di favore, consistenti spesso in contraddizioni o strappi a disposizioni date e riguardanti il buon andamento della classe, i quali non sarebbero neppure concessi ai più meritevoli e nei momenti più opportuni.

Non studiano la lezione o non fanno il còmpito; eppure la perfetta tranquillità con cui stanno ai loro posti ci rivela la nessuna previsione della sanzione che con tutta certezza sarà loro inflitta dal maestro. Sono abitualmente negligenti; e parlano di riposo e di divertimenti nel periodo delle vacanze, quando avranno riportata la loro *brava promozione.*

Si divertono tanto a fare il disegno; eppure quei pochi (certo i più diligenti) che posseggono la gomma, e di cui sentono così forte bisogno per le correzioni, da andarla poi mendicando per tutta la classe col pericolo di attirarsi addosso dei castighi, quei pochi che l'hanno, dico, spesso la lasciano a casa, senza punto ricordarsi dei giorni in cui deve loro servire.

Spesso i ragazzi, chiamati ad eseguire alla lavagna un'operazione che per esperienze precedenti dovrebbe prevedersi lunga e complessa, o invitati a trascrivere un brano visibilmente esteso; incominciano invece lo scritto in punti così prossimi al lato destro o a quello inferiore della lavagna, da non lasciarvi spazio sufficiente neppure per una piccola parte di esso; sicchè si è costretti, o a frazionarlo, o a far cassare e incominciare in un punto più adatto.

Sanno che a commettere una data mancanza, ne deriva inevitabilmente un castigo doloroso; eppure, a cagione anche dell'automatismo o dell'impulsività che frequentemente agiscono in loro, producendo il già rilevato assorbimento della coscienza, commettono la mancanza senza neppure immaginare la possibilità e la gravità del castigo.

*
* *

La mancanza di previdenza porta con sè anche il difetto di preoccupazione per l'avvenire, sia a riguardo proprio che degli altri.

Anche in tal caso, ciò che il Sollier osserva sugli imbecilli può con tutta certezza essere attribuito ai bambini; i quali, nel decorso della loro evoluzione psichica, presentano con quelli pur tante note di analogia.

" Prestando pochissima attenzione alle cose presenti, e non avendo per conseguenza che delle impressioni molto fuggitive, il passato resta per essi molto vago e non suscita punto la previsione dell'avvenire. Essi sono di una incuranza spiccatissima, la quale alla sua volta si spiega con la mancanza di giudizio sulle difficoltà dell'esistenza e con la loro stoli-

dezza di credere che essi le vinceranno non appena vi si imbatteranno. I loro sentimenti estremamente egoistici loro impediscono di preoccuparsi delle sciagure o delle afflizioni altrui, e in quanto alle preoccupazioni intellettuali, la loro bassa intelligenza li obbliga a ignorarle sempre „ (1).

*
* *

Al fanciullo manca anche l'attitudine a distinguere il necessario dal superfluo, i fatti utili dagli inutili; anzi egli non ha neppure il concetto di tali distinzioni, e tutto giudica alla stregua del piacere che gliene può derivare. Il più futile ed insignificante gingillo può assumere per lui maggiore importanza di un preziosissimo strumento scientifico; un pezzo di carta colorata o un libercolo illustrato, più che il più sapiente ma nudo scritto d'un uomo di genio.

" ..... osservando come i fatti appresi da un fanciullo, o per via di lezioni o per via di osservazioni spontanee, sono appresi meramente per loro stessi, senza darsi pensiero del loro valore come materiale per la generalizzazione, diviene evidente che questa incapacità a scegliere fatti nutritivi accompagna necessariamente l'inferiorità dello sviluppo; poichè non prima che la generalizzazione sia di alquanto progredita e l'abitudine di generalizzare si sia resa stabile, si può giungere al concetto che un fatto abbia un valore remoto oltre il suo valore immediato „ (2).

La incapacità del fanciullo a distinguere l'utile dal superfluo si osserva chiaramente nei racconti che ci vengono fatti da lui di evenienze o circostanze da lui stesso osservate. Oltre a una gran confusione nell'ordine delle idee e a spropositi di apprezzamento del loro valore logico, vi si nota una tale sovrabbondanza di particolari inutili, che solo con forte stento si riesce ad afferrarne l'oggetto principale.

Le parole riguardanti la parte drammatica, sempre dettagliatissima in così piccoli ed inesperti narratori, si perdono spesso in quelle storiche, sicchè le parti si confondono, e si rendono necessarie ripetizioni ed eufemismi, che annegano in un mare di parole ciò che poteva essere chiaramente espresso con poche proposizioni.

Dice il Perez dell'uomo ignorante:

" Toglietelo dalla sfera della sua vita giornaliera e delle sue relazioni abituali, in cui manifesta colle parole e colla condotta una fede assoluta all'ordine necessario delle solite esperienze, la natura, la società saranno per lui un caos in cui tutto è possibile, anche il contrad-

---

(1) Sollier, *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*, pag. 73.
(2) Spencer, *Principii di sociologia*, pag. 65.

dittorio; in cui tutto ciò che accade ordinariamente può cessare d'accadere; in cui tutto ciò che non è mai stato visto, può apparire. Tale è il selvaggio; e a ben maggior ragione il bambino anche di cinque o sei anni, salvo la rara eccezione di bambini educati scientificamente „ (1).

Dal che si rileva che la caratteristica fondamentale, che riguarda il funzionamento delle attività superiori dell'intelligenza in tutti gli esseri poco evoluti, è l'assenza di spirito critico, onde solo è possibile il giusto apprezzamento logico, la scelta, la classificazione e l'organizzazione del sapere.

Errori e pregiudizi de' miei alunni intorno ai principali prodotti e fenomeni della natura, e su alcune credenze morali e religiose dei nostri tempi.

Credo utile, per chi si interessa a conoscere quanto meno incompletamente è oggi possibile, le caratteristiche principali della vita mentale del bambino, il riprodurre qui qualche frammento di un esteso interrogatorio, che, alla spicciolata ed in diversi momenti dell'anno scolastico, io feci alla mia scolaresca. Sarà evidente, per chi lo leggerà, che io non ebbi in vista nessun fine istruttivo o educativo, giacchè, sotto tale riguardo, le mie domande non sarebbero state nè opportune, nè razionali e tanto meno utili; ma io fui semplicemente mosso a scopo di indagine psicologica e di scandaglio del piccolo mondo di comuni cognizioni, che ogni bambino porta con sè dall'ambiente familiare e sociale nel quale vive.

Come si vedrà, alcune delle mie domande hanno addirittura sorpresa la coscienza de' miei alunni; i quali non avevano mai posta alcuna attenzione o data la minima importanza alle cose cui esse si riferivano, benchè queste, per il loro frequente uso nella nostra vita pratica o nei nostri discorsi, li avessero dovuti in qualche modo interessare. Ciò vale a confermare la verità che, se nell'adulto la somma degli stati di coscienza è sempre di gran lunga inferiore alla somma delle azioni nervose (2), ancora più lo è per il bambino, alla cui coscienza, per le osservazioni fatte nel primo paragrafo di questa II parte, sfugge tanta parte dell'ambiente nel quale egli vive.

*
* *

D. — Quale fiume passa per Roma?

R. — *Molti:* Il Tevere.

---

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 174.

(2) Confronta Ribot, *Les maladies de la personnalité*, pag. 164.

D. — Di dove viene il Tevere?

R. — *Uno:* Dal mare. - *R. Giuseppe dice che* viene di dove stanno le ranocchie, dai fossi di campagna.

D. — Chi lo sa donde viene?

R. — *Dapprincipio nessuno risponde. Poco dopo Pol. Claudio mi dice:* Quando piove. - *Vac. Armando:* Dalle chiaviche. - *D'Ar. Spartaco:* Dai fossi.

D. — E dove va?

R. — *R. Giuseppe dapprima dice che* sta lì, *poi che* va nelle cantine, *poi che* passeggia pel fiume. - *Vac. Armando risponde:* Al mare. - *Con. Roberto:* Nel chiavicone. - *Sab. Armando:* Sotto terra.

D. — Di dove la prende l'acqua il fiume?

R. — *Sab. Armando:* Dai condotti della strada, quando piove.

Domando se v'è qualcuno che voglia essere interrogato direttamente su altre cose; nessuno dice nulla; poi parecchi obbiettano di non saper rispondere. D'Ar. Spartaco fa segno di voler essere interrogato.

D. — Avete visto mai il mare?

R. — Sì.

D. — Dove?

R. — A Civitavecchia.

D. — Che è il mare?

R. — Acqua. - *R. Giuseppe, tutto a un tratto, dice:* È cielo. - *Però confessa di non averlo mai visto.*

Sab. Armando alza la mano per rispondere.

D. — Avete visto il mare?

R. — Sì, a Nettuno.

D. — Com'è?

R. — È bello.

D. — Piccolo o grosso?

R. — Grosso.

D. — Di che colore?

R. — Bianco.

D. — E questa carta di che colore è?

R. — Bianco.

D. — Il mare è pure di questo colore?

R. — *Fa cenno di sì, poi dice:* Più scuro.

D. — Era bel tempo o cattivo tempo, quando lo vedeste?

R. — Bel tempo.

D. — Il cielo era sereno oppure nuvoloso come è oggi?

R. — Sereno (*Eppure dall'esame sui colori m'è risultato che il turchino lo percepisce bene*).

*
* *

D. — Chi ha visto delle montagne, alzi la mano.

L'alzano undici su quaranta presenti; eppure colline e monti non sono che a pochi chilometri da Roma

*
* *

D. — La stoffa con la quale ci facciamo gli abiti, di che materia è fatta?

R. — Con la lana. - *R. Giuseppe:* Sono lana, cotone, filo.

D. — La lana da che cosa la ricaviamo?

R. — Dalle pecore. - *Sab. Armando dice che si trova dai negozianti.*

D. — E chi gliela dà ai negozianti?

R. — Dio.

D. — E il cotone?

R. — *R. Giuseppe:* Dalle capre. - *Pol. Claudio:* Dalle piante. - *Ma intende da qualsiasi albero, anche* da *quelli* grandi grandi che stanno sul Campidoglio. - *Un altro:* Dagli stracci. - *Sab. Armando prima risponde che si piglia* dal cotone; *poi dice che non lo sa.*

D. — E la roba per farci le scarpe, da che cosa la ricaviamo?

R. — *Can. Carlo:* Dalla pelle di bue. - *R. Giuseppe:* Dalla pelle di pecora. - *Con. Roberto:* Dalla scimmia.

*
* *

D. — Da che cosa si ricavano le legna?

R. — *D'Ar. Spartaco:* Dagli alberi. - *Sab. Armando:* Si pigliano dai falegnami.

D. — E i falegnami di dove le pigliano?

R. — Da Dio.

*
* *

D. — Le pietre di dove si estraggono?

R. — *Cel. Antonio:* Da sotto terra. - *Molti:* Dalla terra.

D. — Chi saprebbe dirmi di che materia son composte le pietre?

R. — *D'Ar. Spartaco:* Di marmo.

D. — E il marmo da che cosa si ricava?

R. — *Per un momento nessuno risponde; poi R. Giuseppe e D'Ar. Spartaco:* Dalle pietre. - *Cel. Antonio, che aveva capito il mare, dice:* Dal freddo.

*
* *

D. — Il ferro donde si ricava?

R. — *Sab. Armando:* Per la strada; - *poi dice che non lo sa.* - *Pol. Claudio:* Dalle miniere.

D. — E l'oro di dove viene?

R. — *Per un certo tempo nessuno risponde; poi Pol. Claudio:* Dalle miniere. - *Giac. Gustavo:* Dalla terra, - *e così Spi. Angelo di M. e Con. Roberto.* - *Son. Pacifico:* Dal mare. - *R. Giuseppe:* Dalle miniere.

D. — Chi saprebbe dirmi di che materia è formato l'oro?

R. — D'ottone.

***

D. — Il vetro da che cosa si ricava?

R. — *Nessuno lo sa.*

D. — E il sale?

R. — *Molti:* Dal mare.

D. — E l'olio?

R. — *R. Giuseppe* e *Giac. Gustavo:* Dalla terra; - *Pol. Claudio* e *Magli. Mario:* Dalle olive.

D. — La carta con che cosa si fa?

R. — Con gli stracci.

D. — Da che cosa si ricava lo zucchero?

R. — *R. Giuseppe:* Dalla bieta. - *D'Ar. Spartaco* e *Zar. Emanuele:* Dal miele. - *Tutti gli altri, al solito, silenzio.*

D. — E il caffè?

R. — *Lim. Settimio:* Dallo zucchero. - *Zar. Emanuele:* Dall'acqua. - *Spi. Lazzaro:* Dalla cioccolata.

D. — Da che cosa si ricava la farina per fare il pane?

R. — *Quasi tutti:* Dal grano. - *Uno:* Dal granturco, quello di polenta. - *Spi. Angelo di P.:* Dal lievito.

D. — E il grano chi ce lo dà?

R. — La terra; lo piantano, ecc.

***

D. — (*Ad Alb. Antonio*) Che cosa è la pioggia?

R. — Acqua.

D. — Chi ce la manda giù?

R. — Iddio.

D. — E quando è tempo buono ce la può mandare?

R. — No.

D. — Perchè?

R. — Perchè le nuvole non ci sono.

D. — A che servono le nuvole?

R. — A far piovere.

D. — Allora son le nuvole che ci mandano la pioggia, e non Iddio.

R. — *Egli accenna di no con la testa per significare che Dio non ce la manda.*

Son pochi momenti che è scoppiato un fulmine; perciò domando:

D. — Chi saprebbe dirmi che cosa è mai il fulmine?

R. — *Son. Nissim dice* che è fuoco e viene dalle nuvole. - *Quasi tutti poi confermano che è fuoco.*

D. — Ma come sarà che si sente quel rumore?

R. — *Zar. Emanuele* (*che è ebreo*) *risponde:* È Giove che va in carrozza. - *R. Giuseppe:* È Iddio. - *D'Ar. Spartaco:* Cade sui tetti e perciò fa quel rumore (1).

*
* *

D. — Di giorno, quando non ci sono le nuvole, che cosa si vede sul cielo?

R. — Il sole.

D. — Chi sa dirmi che cosa è il sole?

R. — *Uno:* La luce. - *Un altro*: È il caldo. - *D'Ar. Spartaco:* Le stelle - *e poi con forza:* La luna.

D. — (*A D'Ar. Spartaco*) Sicchè il sole, la luna e le stelle sono la stessa cosa?

R. — *D'Ar. Spartaco:* Il sole è un conto...

D. — E allora perchè avete detto che il sole è la luna e le stelle?

R. — *D'Ar. Spartaco:* Me l'ha detto *Cel. Antonio.*

D. — Quale beneficio arreca a noi il sole?

R. — Ci riscalda. - *Uno:* Fa asciugare i panni.

D. — Che sono le stelle?

R. — Fuochi. - Fanno luce.

D. — Chi ce le ha messe lassù?

R. — Iddio.

D. — Perchè?

R. — *Dopo un momento di generale silenzio, uno:* Per far luce.

---

(1) Tali risposte, dato lo scarso sviluppo mentale e la estrema credulità dei bambini, possono essere benissimo sincere; però non bisogna avere mai molta fede nella sincerità dei bambini, perchè spesso rispondono delle assurdità o esprimono delle analogie superficiali non per difetto di discernimento, come sempre prevalentemente si verifica, ma per il gusto di prendersi scherzo di voi, o per evitare il fastidio di cercare una risposta più esatta.

« Un'altra causa d'errore, nell'osservazione del carattere, osserva il Perez, è la poca precisione e, qualche volta, la poca sincerità nelle risposte che ci fanno quando noi vogliamo andare al di là delle loro manifestazioni superficiali ». - Perez, *Psicologia dell'infanzia* - vol. 2 - pag. 201.

D. — Che cosa è la luna?

R. — Fa luce la notte.

D. — Di che materia è composta?

R. — Di fuoco.

*
* *

D. — Quando diciamo: Tu sei infelice, - che cosa vogliamo intendere?

R. *Son. Nissim:* Chi non ha nè il padre nè la madre. - *Un altro:* Chi è storpio da una gamba. - *D'Ar. Spartaco:* Un cieco. - *R. Giuseppe:* Chi è gobbo. - *E così altri:* Chi è povero; - chi è vecchio; - chi è senza un dito, ecc.

D. — Chi è felice?

R. — *Sac. Raffaele:* I signori. - *R. Giuseppe:* Chi è re. - *Laz. Amedeo:* Chi è orologiaio, perchè è ricco. - *D'Ar. Spartaco:* Pure Roscild è ricco (1). - *E altri:* Chi sta in salute; - il principe; - il papa; - chi è cardinale; - Carlo Alberto; - chi è regina; - la principessa; - Vittorio Emanuele; - il presidente dell'Educatorio.

D. — Che cosa bisogna che faccia un uomo, perchè tutti dicano che è un uomo cattivo, che si comporta male?

R. — *R. Giuseppe:* Dice male della gente. - *Altri:* Perchè è cattivo; - chi ha bestemmiato; - chi ammazza la gente; - chi dice parolacce; - *Dis. Umberto dice:* L'uva; - *poi gli ripeto la domanda e dice:* I ladri; - *altri:* Chi ruba; - chi percuote; - il cane; - il gatto; - il sorcio.

D. — Chi è che fa a noi del bene?

R. — *D'Ar. Spartaco:* Il re. - *Altri:* Il principe; - Vittorio Emanuele; - chi va sempre alla chiesa; - chi non bestemmia; - chi dà i soldi ai poveretti; - Umberto; - chi non ammazza la gente; - chi è buono.

*
* *

D. — Che cosa si vuol intendere quando si dice: Io faccio il mio dovere?

R. — *Alb. Antonio:* Chi legge; - *altri:* chi va pel suo dovere; - chi fa i fatti suoi; - chi ubbidisce al maestro; - perchè era buono; - chi fa i fatti veri fa il dovere; - chi ubbidisce ai genitori; - chi scrive; - chi studia.

D. — Che cosa hanno il dovere di fare i ragazzi?

R. — *Alb. Antonio:* Da giocare. - *Altri:* Da studiare; - da lavorare; - debbono andare a scuola; - scrivere e leggere; - ubbidire al padre e alla madre; - non far inquietare la madre.

---

(1) Vedasi sull'associazione, a pag. 105, 106.

D. — E gli uomini quali doveri hanno?

R. — *R. Giuseppe:* Devono lavorare. - *Altri:* Zappare la terra; - vanno in campagna a lavorare; - chi fa il falegname; - chi il pittore; - il vignaiuolo; - il lustrascarpe; - il macellaio.

***

D. — Il re che cosa fa?

R. — I soldati; - comanda i soldati; - fa la battaglia; - fa il generale; - comanda il caporale; - pure il capitano; - regala i soldi ai poveri.

D. — E il papa che cosa fa?

R. — Comanda le chiese; - sono le sue; - comanda la strada; - no, signore, il Municipio la comanda; - comanda i preti; - comanda i cardinali.

D. — Il sindaco che fa?

R. — Stampa i quattrini; - fa le carte agli sposi; - è ricco; - comanda le scuole.

***

D. — (*Chiamo a rispondere Cai. Giacinto*). Dove sta Iddio?

R. — In cielo.

D. — Che fa lassù?

R. — Non lo so.

D. — Come è fatto?

R. — Non lo so.

D. — Tu la sera lo preghi?

R. — Sì.

D. — Quali preghiere dici?

R. — L'avemaria e il padrenostro.

D. — Bisogna amarlo, Dio?

R. — Nossignore.

D. — E chi allora bisogna amare?

R. — Non lo so.

D. — Hai guardato mai in cielo?

R. — Sì.

D. — Che cosa vi hai visto?

R. — Scuro.

D. — Le stelle le hai viste?

R. — Sì.

D. — Che cosa sono?

R. — Non lo so.

Alb. Antonio dice che Iddio sta in cielo e sta a guardare noi.

D. — (*A Sab. Armando*). Chi è Dio?
R. — Quello che ci fa nascere a noi.
D. — Che ha fatto Dio?
R. — *Alb. Antonio:* Ci ha fatto a noi.

*
* *

D. — Chi di voi ha mai sentito parlare di spiriti?
R. — *Alb. Antonio fa segno di no. D'Ar. Spartaco dice:* I morti diventano spiriti.
D. — Chi ve l'ha detto?
R. — Lo sapevo. - *R. Giuseppe dice* che gli spiriti stanno nel camposanto; - *Cel. Antonio dice* che stanno nell'inferno.

*
* *

Le osservazioni cui dà occasione il precedente interrogatorio sono molte ed importantissime, sia in riguardo alla quantità e alla natura delle cognizioni comunemente possedute dai bambini, sia in riguardo alle note fondamentali che caratterizzano i processi di ideazione infantile. Si può dire che tutte le caratteristiche principali della psiche infantile piglino in esso l'armonica e plastica evidenza delle forme concrete.

E anzitutto vi è da notare la superficialità dei rapporti che determinano le loro inferenze logiche; lo zucchero e il miele sono dolci; perciò quello si ricava da questo. Le pietre sono composte di marmo; l'oro di ottone, ecc.

L'estrema credulità dei selvaggi vi si manifesta anche in tutta la sua esagerazione: è bastato l'aver sentito che il rumoreggiare del tuono sia causato dal trascorrere della carrozza di Giove per le regioni del cielo, o dal cadere del fulmine stesso sui tetti delle case, perchè incontanente vi fosse accordata la massima fede; come pure alla fiaba che esistono gli spiriti, i quali sono morti risuscitati (1). Poichè loro mancano delle cognizioni generalizzate, manca necessariamente il criticismo e lo scetticismo, e nulla perciò riesce impossibile. Oltre a questa ragione di ordine psicologico, la loro estrema credulità trae anche origine dalla straordinaria povertà di cognizioni pratiche: così, il ferro si trova per la strada, il cotone si ricava anche dagli alberi del Campidoglio.

(1) « Come il fanciullo, ignorante dell'ordine delle cose, presta fede con pari prontezza a una favola impossibile e a un fatto ordinario; così il selvaggio, anche privo di cognizioni classificate e sistemate, non avverte alcuna incoerenza tra qualsiasi assurda falsità se gli racconti, e una verità generale stabilita; poichè per lui non vi sono verità generali stabilite ». - Spencer, *Principii di sociologia*, pag. 62.

Va pure notata la loro tendenza all'animismo e all'antropomorfismo nel giudicare di tutte le cose che li attorniano, e ad attribuire al soprannaturale l'origine dei fenomeni dei quali non sanno trovare alcuna spiegazione. Le loro parole, benchè attribuite a cose ed a nozioni non viventi, richiamano sempre l'idea della vitalità. Ad esempio, il Tevere che *passeggia* nel suo letto, il sole che si è *nascosto* dietro il monte, la luna che è *fuggita* via. Così alcuni selvaggi per esprimere a Livingstone l'idea che il mondo era stato finito, dissero: *Il mondo disse: Io sono finito* - La lana ai negozianti gliela dà Dio; il quale fa pure piovere e fornisce il legno ai falegnami.

È pure notevole l'impulsività con la quale viene emessa la risposta, subito appena s'è affacciata alla loro mente, senza neppure l'ombra del dubbio che essa possa non esser giusta, e senza neanche un attimo di riflessione; talchè spesso son costretti o a disdirsi o a confessare di non sapere; alla qual cosa però si acconciano con la maggiore e più indifferente sollecitudine. Osservo ad *Alb. Antonio:* La pioggia dunque ce la mandano le nuvole e non Dio; - ed egli, che prima aveva asserito il contrario, subito ne conviene. Anzi, non soltanto le manifestazioni dell'intelligenza, ma tutte le altre delle loro attività psichiche, siano motrici, emotive, o intellettuali, si manifestano con la impetuosa rapidità dell'atto riflesso; persino l'espressione delle loro menzogne (1).

I bambini manifestano anche affinità, in fatto di processi psichici, con i popoli primitivi, nella loro riluttanza al lavoro intellettuale astratto, al quale cercano di sottrarsi con tutti i pretesti possibili. Non sapete la tal cosa, è vero? Fanno cenno di no con la testa, e si rimettono a sedere senza neppure attendere il permesso. I selvaggi pure si stancano o annoiano subito del lavoro delle attività superiori dell' intelligenza. Burton dice degli abitanti dell'Africa Orientale, che dieci minuti bastano a stancare i più intelligenti, quando sono interrogati sul loro sistema di numeri (2).

In loro, come dissi nel paragrafo sul discernimento, si rinviene debolissimo il principio di causalità, per cui da una mera contiguità di fenomeni, traggono il rapporto di causa ad effetto. Perciò, ad es., per loro il lampo è causa del tuono.

Sono pure facilissimi alla suggestione ideativa, a causa del notato difetto di complessità di associazione. Infatti, se uno di loro incomincia col dire che il re è felice, gli altri non sanno che seguire questo stesso ordine di idee, aggiungendo che è pure felice Vittorio Emanuele, la regina, il principe, ecc.

---

(1) Vedasi nel capitolo sull'inibizione.
(2) Confrontisi: Spencer, *Principii di sociologia.*

Essi mancano inoltre di curiosità razionale, per cui non si interessano di conoscere le cose che cadono sotto la loro osservazione, se non in quanto e per quanto ne vengono impressionati, poco o nulla curandosi della loro intima natura, intorno alla quale si contentano tosto di qualsisia, benchè strana ed inverosimile spiegazione. " Quando al fanciullo si mostra qualche cosa che sorprende i sensi - un bagliore inatteso o una esplosione - resta stupidamente attonito e talvolta grida; ma mostrategli un esperimento chimico o attirate la sua attenzione sul modo di agire di un giroscopio, e se ne interesserà quanto s'interessa d'un giocattolo ordinario „ (1).

Le poche idee generali che sono capaci di ritenere, le concepiscono sempre in qualche loro concreta applicazione. Chi fa il proprio dovere? - Chi legge, ecc. - Chi è felice? - Chi è orologiaio, perchè è ricco. - Così è infelice chi non ha i genitori.

E ad esprimere quelle poche idee generali che in loro si rinvengono, mancano anche di linguaggio adatto, giacchè essi si servono d'un poverissimo vocabolario, pieno di metafore e che conta ben poche parole d'un grado anche basso di astrattezza. Ecco perchè, interrogati sulla natura o sul significato di qualche cosa o fenomeno, essi evitano sempre le risposte astratte e si limitano solo a rilevare qualcuna delle qualità concrete che in quella cosa o fenomeno si osserva. Così, avendo domandato a dei bambini che cosa è la pioggia, la luna, la pece, mi son sentito dire che la pioggia è *acqua*, che la luna è *fuoco* e che la pece *attacca* (2).

CAPITOLO II

Un rapido sguardo alla vita affettiva del bambino.

La nota caratteristica della vita affettiva del bambino è l'indifferenza, nel senso di incapacità a reagire sentimentalmente a stimoli che nell'uomo normalmente evoluto sogliono invece provocare emozioni più o meno energiche. La pretesa emotività dei bambini è un errore provenuto dall'abbondanza che in loro si osserva di movimenti reattivi, e in special modo di quelli che si riferiscono alla mimica. Tale fatto però, lungi dall'implicare nel bambino una particolare esuberanza di vita affettiva, trae la sua origine dalla speciale condizione fisiologica dei centri nervosi di lui, dai quali, a motivo del loro incompleto sviluppo e della

(1) Spencer, *Principii di sociologia,* pag. 66.

(2) Vedasi nel paragrafo sull'associazione l'importanza del tono sentimentale nell'acquisto e nel ricordo delle rappresentazioni e delle idee.

scarsezza di contenuto psichico, anche i più lievi stimoli possono facilmente diffondersi nei centri motori (1).

Perciò, tolto il forte tono sentimentale che si accompagna indissolubilmente a tutte le sensazioni e percezioni del bambino, e che da solo costituisce la maggior parte della vita affettiva infantile, le emozioni più frequenti in bambini di età non superiore ai dieci anni, sono quelle legate alle loro più egoistiche tendenze, oltre a quelle di paura, collera, ira, vanità; e tutte poi, più frequentemente nelle impulsive forme primitive che nelle varietà derivatene per effetto di evoluzione.

Molto più rare, e sempre di lieve intensità, si riscontrano la simpatia e la tenerezza, ma più nella cerchia della vita familiare che in quella dei rapporti sociali; anzi, in quest'ultima, il bambino è di una indifferenza tale, da potersi facilmente scambiare col più glaciale cinismo.

La vista di un ferito, lo spettacolo del dolore, della sventura e della morte stessa (2) o lo assorbe in uno stato di fredda contemplazione, come ogni altro fatto sensoriale che abbia carattere di novità, o lo intimorisce e terrorizza, cioè promuove in lui una emozione istintivamente egoistica. Ove poi quello spettacolo non presenti carattere di eccessiva gravità, allora provoca un'altra specie di emozione, ma sempre di ordine egoistico; e cioè il vivo compiacimento di esserne egli un incolume spettatore e di sapersi al sicuro da ogni pericolo.

" Quando si parla dinanzi ad un bambino di quattro o cinque anni, di cadute, di colpi, di sofferenze acute, di malattia, d'agonia, il bambino, secondo il numero di esperienze precise che queste parole rappresentano per lui, è portato più o meno a ritornare su sè stesso per felicitarsi di non avere questi mali, e per domandarsi s'egli pure non abbia da temerli. La sua pietà è mescolata a reminiscenze o ad apprensioni personali (3).

Spesso, nella scuola, ho notato dei bambini sorridere di soddisfazione nel vedere un compagno severamente castigato; e qualche altro anche, per la contentezza che gli proveniva dal contrasto, stropicciarsi

---

(1) Si veda il capitolo sull'attività motrice.

(2) La comune indifferenza dei bambini in tali casi trova pure la sua spiegazione, oltrechè nell'incompleto sviluppo della simpatia, nella povertà delle loro conoscenze per un adeguato apprezzamento dei casi medesimi.

A tal proposito dice il Ribot: « ... La somma dei dolori evocati è proporzionale alla somma delle rappresentazioni evocate. Il fanciullo resta insensibile alla notizia d'una morte o d'una rovina, e se si commuove, ciò avviene per imitazione; perchè egli non ha nulla nella sua esperienza che gli permetta di dedurre ciò che è contenuto in quel funesto annunzio e di rappresentarsi l'avvenire ». - Ribot, *La psychologie des sentiments*, pag. 45.

(3) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. II, pag. 202.

freneticamente le mani. Anzi, in tali occasioni è raro che manchi, fra tanti egoisti, anche il vile ed il beffardo che godono nell'aggiungere una stilla del loro sarcastico veleno sulla piaga tuttora sanguinante del loro simile e rincrudirne così il dolore. Tali scene pare giustifichino più del bisognevole l'affermazione del La Fontaine che " questa età è senza pietà „.

Inutile dire che le emozioni morali e le intellettuali propriamente dette sono di entità addirittura impercettibile, quando pure compariscono sul basso orizzonte della vita affettiva infantile. E nei casi nei quali emanano qualche pallido riflesso, lo si deve quasi sempre ad una particolare eccitazione dell'interesse personale, della vanità, o alla suggestione. Quando si vedono dei bambini compiere, ad esempio, il proprio dovere, ciò non avviene già per stimolazione dell'elevato e disinteressato sentimento intrinseco ad un tale atto, ma quasi sempre, ove non dipenda dal loro naturale bisogno di attività, per il timore del castigo, o per il miraggio delle ricompense che se ne ripromettono. Per la stessa ragione, dànno la colazione al compagno digiuno solo quando il maestro lo ha più o meno chiaramente suggerito, o sanno di essere in qualche modo notati; e soccorrono per suggestione colui che vedono essere da altri soccorso, o dal quale si ripromettono poi qualche egoistico vantaggio (1).

Le emozioni estetiche (sebbene gran parte delle impressioni sensoriali che ne hanno la parvenza, non siano, nel bambino, all'altezza di questa denominazione) non sono però relativamente nè rare nè di trascurabile importanza. Tutti gli osservatori dell'infanzia hanno notata la predilezione del bambino per i colori e il disegno, ed ogni maestro sa avvalersi, a scopo disciplinare, del vivo piacere che gli esercizi di disegno sogliono arrecare alla sua scolaresca. Ma più ancora del disegno, esercita un vero fascino sullo spirito infantile il canto corale e in generale ogni forma di musica (2).

Spesso, con la promessa di far loro ripetere il canto di una canzoncina, o di farne sentire una ad essi sconosciuta, si tengono silenziosi

---

(1) Il Lombroso, dopo aver notato che i bambini, se sono capaci di simpatie ed antipatie, non provano però vero affetto, e che anche da bambini di oltre sette anni si è visto dimenticare la propria madre, della quale parevano amorosissimi, dice: « Quando voi credete che vi amino, in fondo poi, come le donne venali, non fanno che esservi legati per doni loro impartiti e per la speranza di riceverne dei nuovi: e vi disamano quando loro sia venuta meno ogni speranza di vantaggio ». E più sotto aggiunge: « In generale esso (il bambino) preferisce il male al bene; è più crudele che buono, perchè prova così maggiore emozione e può provare la sua illimitata potenza, epperciò lo si vede rompere con piacere gli oggetti inanimati ». - Lombroso - *L'uomo delinquente.* Cap. III.

(2) Vedasi, a proposito del ritmo, a pag. 102.

e composti per un tempo notevolmente prolungato: fenomeno di inibizione questo, di tale complessità e di tanta importanza educativa, da rendere per ciò solo il canto uno dei più potenti mezzi di educazione infantile.

Del sentimento religioso m'è rarissimamente accaduto di cogliere qualche manifestazione, e quando ciò si è verificato, m'è sempre apparso quale forma attenuata di vago ed opprimente terrore.

In rapporto al sentimento sessuale, in loro certamente ancora muto nella sua propria forma, ho notato il vivo compiacimento che alcuni di essi provano nel fare atti o pronunciare parole oscene; del cui contenuto spesso non hanno neppure una chiara consapevolezza.

*
* *

Le emozioni nel bambino sono sempre a rapido decorso e di breve durata. Il carattere al quale esse sono costantemente improntate, come quello che contrassegna tutta la vita psichica di lui, consiste nella subitaneità (1).

Solo quella di paura lascia sovente in lui uno strascico insopprimibile che lo tiene continuamente preoccupato sino alla scomparsa completa d'ogni traccia della causa che in lui l'ha prodotta.

In conseguenza della notata subitaneità, salvo i casi di particolari disposizioni del temperamento o di un potente influsso dell'educazione domestica sullo sviluppo d'una data specie di emozioni, mentre nel bambino si rinviene, con notevole frequenza, la varietà istantanea de' diversi tipi di emozioni delle quali è suscettibile, accade molto raramente di notare la varietà duratura.

Perciò, tra le emozioni oppressive, o d'inerzia, si troverà la paura, il terrore, lo spavento, lo stupore, lo sbalordimento, l'orrore, la sorpresa, la meraviglia; e meno facilmente l'affanno, l'angoscia, l'ansietà, lo scoraggiamento, l'abbattimento, la delusione, la disperazione, lo sconforto, il malumore (Quest'ultimo, però, nel senso di malessere organico, sì).

Delle emozioni di impotenza, invece, essendo tutte le attività dell'organismo infantile in via di incipiente sviluppo, e rattrovandosi il

---

(1) La evoluzione mentale, sia dell'intelletto, sia dei sentimenti, può venire misurata dal grado di lontananza dalla primitiva azione riflessa. La formazione di conclusioni subitanee ed irremovibili sui più futili elementi, è meno distante dall'azione riflessa di quanto lo è la formazione di conclusioni deliberate e modificabili, dopo che molti elementi sono stati raccolti. E parimenti il passaggio rapido dalle emozioni semplici alle forme particolari di condotta, che sono incitate da quelle, è meno distante dall'azione riflessa di quanto lo sia il passaggio relativamente esitante dalle emozioni composte alle forme di condotta determinate dagli stimoli complessi dei loro componenti ». - Spencer, *Principii di psicologia*, § 253.

fanciullo in istato di più o meno completa soggezione tanto verso i suoi congiunti, quanto verso le persone da loro delegate a rappresentarli per qualsiasi relazione con lui, di quelle emozioni, dico, si hanno invece nel bambino tutte e due le varietà sopra notate; e perciò, insieme alla vergogna, alla timidezza, alla confusione, all'umiliazione e alla mortificazione, si rattrova anche, benchè in dose sempre tenue, la rassegnazione, la sommissione, l'obbedienza, la cedevolezza, l'umiltà, la servilità.

Delle emozioni di piacere, sono loro frequenti la gioia, l'allegrezza, la soddisfazione, e non l'amore, l'amicizia, i sentimenti affettuosi, la consolazione, il buonumore (Quest'ultimo pure, nel senso di benessere organico, sì).

In ultimo, delle emozioni di reazione, si hanno in loro: l'ira, la rabbia, il furore, la collera; ma difficilmente l'odio, il rancore, l'orgoglio. La vendetta si ha nei bambini; però, come appresso sarà più diffusamente esposto, sempre come reazione allo stimolo, immediata e a rapido decorso, e non come emozione duratura.

Il volgo ha anch'esso con la sua intuitiva ma sagace osservazione notata la particolare subitaneità sentimentale tutta propria dei bambini, come di ogni altro essere primitivo; ed è divenuto consuetudinario presso, allorchè vuol rilevare questa stessa caratteristica in un adulto, il dire: È mutevole come un bambino.

Ed infatti, a chi non è mai occorso di osservare, ad esempio, dei bambini, nel tempo stesso che si sciolgono in lacrime, all'apparenza giudicate inconsolabili, dare tosto, ad un subitaneo mutamento di stimoli, in una irrefrenabile risata? Il loro continuo volere e disvolere, la fenomenale loro incoerenza in ogni ordine delle loro attività, non sono appunto che l'effetto appariscente e materiale di quel continuo passare dall'una all'altra emozione, non solo diverse fra loro, ma spesso persino antagonistiche.

Le emozioni sono difficili ad essere nel bambino comunicate per semplice suggestione verbale; però, riesce straordinariamente facile e potente la suggestione incosciente o imitazione emotiva; benchè, se promossa da persone che abbiano con lui legami di simpatia e di tenerezza, molto più efficace che se promossa da persone a lui estranee o indifferenti. Non di rado accade di osservare bambini piangere o ridere all'unisono con la loro mamma, pure ignorando la causa di queste emozioni. In ciò veramente entra in parte anche il sentimento di simpatia; ma quasi sempre nella sua forma primitiva di simpatia puramente fisiologica.

L'efficacia della suggestione emotiva, pertanto, non viene a scemare la naturale durezza dei bambini; i quali preferiscono spesso ai loro familiari lo sconosciuto che procacci loro qualche piacere del momento, e

spesso restano indifferenti ed apatici anche dinanzi alla bara che porta via un loro congiunto.

" Ho visto bambini dai 6 ai 7 anni stare in attitudine silenziosa e triste nella camera del padre ammalato, che vedevano pallido, magro, incapace di prendere alcun cibo o di fare alcun movimento: appena usciti, avevano dimenticato tutto e giocavano con la noncuranza della loro età „ (1).

Per il Sergi la sensibilità al dolore, nel senso di coscienza del dolore, varia con gl'individui, l'età, il sesso, la civiltà, le condizioni cerebrali e le condizioni nervose generali. " I bambini sono meno sensibili degli adulti; le donne meno degli uomini; i selvaggi o uomini primitivi, meno dei civili o popoli storici „ (2).

Personalità. - Egoismo.

Nel fanciullo, anche di età superiore ai sei anni, è sempre potentissimo il sentimento della sua personalità: dinanzi ad una sua egoistica soddisfazione, cede ogni sentimento di simpatia e qualsiasi considerazione altruistica per chicchessia, fosse anche per il più caro suo congiunto.

Spesso si son visti fanciulli e finanche giovanetti, per il più futile motivo, come la sottrazione di un gingillo, d'una frutta o d'una carta figurata, incrudelire persino verso un loro fratellino e dar botte da folle, in preda ad un vero parossismo di collera. Non di rado, il loro egoismo si spinge a segno da farli assistere indifferentemente, se non pure con una visibile compiacenza, agli atti di disperazione e alle lacrime cui si abbandona la loro madre, a cagione dei fastidi e dei tormenti con cui le viene fatta scontare la sua contrarietà a qualche loro capriccio; e farli tuttavia continuare nel loro petulante e dispettoso contegno sino al punto, o di ottenere l'intento, o di attirarsi addosso qualche severo castigo.

È sempre il sentimento e la considerazione personale, al di là della quale nessun fanciullo sa andare, che fa anche agire i miei alunni. Si sta facendo il dettato e molti mancano della carta asciugante, perchè, sebbene loro somministrata frequentemente, in breve tempo viene sciupata e resa inservibile. Perciò, nei momenti in cui parecchi hanno riempita la pagina, mi tocca aspettare, per proseguire il dettato, che tutti abbiano asciugato con qualcuno dei pezzi che io, per ovviare a tale inconveniente, faccio girare nella classe. Alcune volte, però, la sosta vien pro-

(1) Perez, op. cit., vol. 2, pag. 210.
(2) Sergi, *Dolore e piacere*, pag. 76.

tratta troppo a lungo, con scapito notevole dell'attenzione e della disciplina, senza che pertanto essi se ne diano alcun pensiero o persino avvertano l'inconveniente; anzi continuano ad asciugare con tutto comodo e con la massima lentezza, e non solo rispondono sgarbatamente alle sollecitazioni dei compagni che hanno pur essi bisogno di asciugare, ma spesso loro somministrano, a buon bisogno, un urtone o una pedata.

*
* *

La scuola, in ogni suo momento, non è che la somma delle manifestazioni egoistiche degli alunni, ciascuno dei quali, se si occupa dei compagni, conversando, carezzando, barattando, accusando, picchiando, non lo fa che in rapporto al proprio egoismo.

Sono rare e difficili, quand'anche di modesto valore etico, le manifestazioni altruistiche; le quali pure, nel più dei casi, servono di veste ingannevole al loro stesso egoismo.

Eccone alcuni esempi colti dal vero:

— Signor maestro, *Lor. Sebastiano* piange. - Guardo il referendario per cogliergli sul volto un'espressione di pietà verso il compagno piangente; ed invece vi leggo una indifferente tranquillità, che mi lascia indovinare nelle sue parole solo la curiosità di osservare la condotta del maestro in una simile congiuntura, o il presentimento gradito che gli arrecherà il castigo del compagno che è stato cagione di quelle lacrime.

— Signor maestro, il tale dice se gli vuol dare la colazione, o se gli permette la tal cosa. - Anche qui, più che desiderio di compiacere il compagno, v'è l'occasione gradita di parlare o di muoversi o di essere l'intermediario incolume tra il maestro e un compagno che si trovi in castigo o in altra condizione d'inferiorità rispetto a lui.

Sono molto vanitosi, e facendo a quel modo, par loro di acquistare pregio, di mettersi in vista. E tanto è vero, infatti, che non son mossi in tali casi da nessun sentimento di simpatia o di benevolenza, che restano poi completamente indifferenti della decisione che piglierà il maestro in seguito alle loro parole.

Non v'è caso che essi diano mai nulla del proprio, e spesso neppure a titolo d'imprestito, se non per barattare con un altro oggetto che credono migliore del proprio, per ottenere una concessione o per timore delle minacce che loro vengano fatte da qualche compagno prepotente.

Trovato che abbiano un oggetto, difficilmente lo restituiscono spontaneamente al padrone che piange e che cerca di provare che quello è veramente suo; anzi, spesso è necessaria la viva forza o la mia intercessione per indurli a compiere un così semplice dovere.

Al contrario, non permettono che una cosa propria, per quanto frivola e insignificante, sia appropriata da chicchessia. Fanno a pedate e a pugni se un compagno usurpa il loro posto al momento di uscita o durante gli esercizi ginnastici; si strappano la carta asciugante che è stata loro indebitamente tolta o non viene restituita puntualmente; ricorrono al maestro se un compagno vicino intinge nel loro calamaio, se ha loro cambiata la penna, ancorchè questa appartenga alla scuola, se guarda sul loro quaderno durante un esercizio di scrittura, se loro toglie un pezzetto di carta scarabocchiata.

Non ho mai visto alcuno, eccetto rarissimi casi, che abbia spontaneamente favorito o beneficato un compagno; mentre per vanità e per affettazione di buon cuore, alcune volte paiono finanche capaci di sacrifizi.

Tolti quei rari casi, ognuno di loro, costantemente, senza ipocrisie e senza falsi convenevoli, dei quali non sanno ancora valutare l'efficacia nel viver civile, non segue che il più schietto, cieco, personale egoismo.

Che poi abbiano, d'altra parte, congiunta a ciò, qualche idea morale primordiale, e specialmente quella di giustizia, si constata all'evidenza nei fatti in cui, non essendo in giuoco il loro egoismo, apprezzano giustamente il valore etico di certi atti. — Signor maestro, sì, il tale oggetto è di *A*; *B* l'ha trovato e non glielo vuol ridare. — Signor maestro, l'ha segnato tra i buoni, perchè ha ricevuta la tale o tal altra cosa. — No, è stato lui che lo ha percosso prima; e simili.

*
* *

Allorchè il maestro fa un'inchiesta su alcun fatto accaduto nella scuola, a meno che questo non sia evidentissimo e per sua natura incontestabile, è rarissimo che si trovi accordo qualsiasi tra gli alunni chiamati a fornirne indicazioni: alcuni, in tutta buona fede; altri, per indifferenza o divertimento; altri, a scopo di vendetta o riconoscenza, affermano o negano, o alterano variamente le diverse circostanze del fatto stesso.

Vi sono fanciulli che fanno dei veri ricatti: una specie di camorra con tutte le forme ad essa caratteristiche. Il maestro lascia un ragazzo a sorvegliare la scolaresca coll'incarico di riferire poi in proposito. Ma, al suo ritorno, le informazioni sono tutt'altro che equanimi e spassionate: esse risultano esagerate in bene per coloro dai quali l'incaricato ha ricevuto alcun vantaggio; esagerate in male o del tutto insussistenti per coloro dai quali le sue richieste non sono state soddisfatte, o con i quali esiste altro motivo di antagonismo.

Altro che sentimento di giustizia! È sempre il sentimento personale quello che domina lo spirito infantile e lo induce ad operare in conformità delle sue esigenze.

Sentimento di proprietà, di diritto e di dovere. - Furto.

Il bambino, come c'è occorso di rilevare nei precedenti capitoli, ha molto forte il sentimento di proprietà, poichè, non solo piange e si ribella quando gli vengono tolte contro il suo volere le cose di sua appartenenza, ma difficilmente spontaneamente le cede o le impresta a chicchessia. Infatti, ho già detto come non mi sia mai avvenuto di osservare alcun caso in cui abbiano tollerato, senza rimostranze o senza violenta reazione, che altri intingesse nel loro calamaio o asciugasse con la loro carta asciugante.

*
* *

Correlativo al sentimento di proprietà, è il sentimento del diritto, che in quello trova la sua origine. Questo sentimento è spiccatissimo ed anche esagerato nei bambini, benchè inteso in un senso del tutto materiale. Essi, ad ogni più piccola contrarietà, si esaltano, e gridano all'ingiustizia.

Se nella scuola il maestro, per ragioni non materialmente evidenti, concede ad uno cosa che ad altri ha negata, subito si vedono questi ultimi imbronciarsi e mormorare contro di lui. Tutti compresi nel loro egoismo, essi vedono e reclamano solo ciò che contribuisce al loro benessere, e del benessere altrui non si danno nè premura nè ragione di sorta.

In tutte le cose che gli si concedono, il fanciullo accampa sempre un diritto. Siccome quando si rifiutano scambievolmente d'imprestarsi la gomma o la carta asciugante, io li induco a darsela, e spesso con parole di rimprovero che si neghino così piccoli favori; essi, tutte le volte che sentono rivolgersi simili rifiuti, ricorrono tosto alla mia intercessione con voce lamentevole e sdegnosa, come se venisse loro commessa un'ingiustizia.

Eppure, vedete incoerenza!, quelli stessi che si querelano a quel modo, sono pure quelli che negano quando poi vengono richiesti loro di alcuna cosa.

*
* *

All'opposto del sentimento del diritto, quello del dovere è poco o nulla posseduto dai bambini.

" Essendo il sentimento egoistico il più naturale all'uomo, ed essendo, al contrario, il sentimento altruistico un prodotto del ragiona-

mento cosciente o no, ne risulta che il sentimento del diritto, che è egoistico in primo grado, si riscontra ben più facilmente e più spesso che quello del dovere, che è un sentimento altruistico. Il primo si rinviene perciò negli esseri umani inferiori; il secondo, al contrario, non si rinviene che negli esseri più sviluppati intellettualmente e moralmente „ (1).

Quale assegnamento può dunque fare su di quest' ultimo il maestro allo scopo di ottenere un motivo di considerevole efficacia sulla condotta scolastica de' suoi alunni?

*
* *

La tendenza al furto proviene anch'essa dal sentimento di proprietà.

Come i selvaggi, benchè abbiano pur essi un'idea concreta ed incipiente di giustizia, i bambini si compiacciono nel predare sulle cose di altrui appartenenza. Nei paeselli, vanno pei campi a rubare delle frutta; nelle case, si studiano di carpire alla chetichella qualche giocattolo ai fratelli; nella scuola poi, si è già detto come ogni cosa trovata la considerino come propria, e siano restii a restituirla al padrone, anche riconoscendolo come tale.

Sulla crudeltà dei fanciulli.

Il Compayré, cercando sgravare i fanciulli dall'accusa che loro fa il La Fontaine di non aver punto compassione, afferma che il più delle volte ciò dipende dall'ignoranza del male che essi fanno con i loro maltrattamenti. A me pare invece che l'ignoranza possa invocarsi ben rare volte, e che frequentemente la crudeltà dei fanciulli derivi piuttosto dalla loro insensibilità morale, dallo scarso sviluppo della simpatia e dell'affettuosità, dalla loro caratteristica impulsività, non che, come opina il Lombroso, dal gusto di provare la loro illimitata potenza.

Sebbene l'esperienza del dolore non sia per loro molto estesa, pur essi non ignorano, e dai segni esteriori ne hanno una chiara conferma, che le strette rudi e sgarbate, gli strappi, le punzecchiature nella viva carne, danno sofferenze e spesso acerbo dolore; essi stessi l'hanno in vari casi provato, riconosciuto nei loro simili e sugli animali. Ma ciò non vale a trattenerli, mentre hanno nelle mani un povero animaletto, di maltrattarlo in tutte le guise, di torturarlo senza alcuna pietà (2).

---

(1) Sollier, *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile,* pag. 121.

(2) « La pietà è un sentimento ben fragile, quando non si appoggia ad un'esperienza lunga e riflessa; la pietà naturale, anche nei bambini più affettuosi, è, a sei o sette anni, facilmente soddisfatta ». - Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 210.

Quando poi questi stessi fanciulli, come spesso accade di osservare, si mostrano espansivi ed affettuosi verso qualche animaluccio loro familiare, il loro gattuccio o il loro cagnolino, ciò non dipende punto, o molto di rado, dalle qualità contrarie a quelle da cui deriva la loro crudeltà; sibbene da una lieta disposizione di spirito, da una felice condizione di tutto il loro essere; il quale, sia in virtù dell'imitazione, sia per appagamento di curiosità, trova una piacevole soddisfazione in quel facile sfogo della sua esuberante attività.

Infatti, osservate quante volte il fanciullo, allorchè è indisposto o irritato, cade in simile effusione di affettuosità. Ogni minimo motivo riesce invece a farlo montare in collera e a provocare la sua rabbiosa contrarietà.

E che egli provi simpatia ed affetto più per un bisogno ed un suo sfogo personale che per un vero piacere del bene altrui, viene provato anche dall'altro fatto che, passato quel momento di felice disposizione, egli incontanente muta le sue carezze in scherzi più o meno molesti e dolorosi, per quindi, allorchè è possibile, finire con la tortura e la morte stessa della vittima (1).

Un giorno, ad alcuni fratellini che abitavano nella mia stessa casa, fu portato da un loro amico un uccelletto, tolto allora allora dal nido e perciò incapace di volare e di toccare qualsiasi alimento. Esso guardava con i suoi occhietti smarriti e pigolava in modo da far pietà.

Io consigliai di farlo rimettere nel nido; la madre dei fanciulli propose di farlo volare, e tutti e due nell'esprimere il nostro desiderio manifestammo la viva compassione che provavamo per quel misero animaluccio. Ma ciò fu lettera morta per quei piccoli selvaggi; i quali, alla vista dell'uccelletto, invasi da una pazza allegrezza, non udirono neppure la nostra voce, e si accalcarono addosso al compagno che l'aveva loro portato, gridando e protestando per averlo ognuno per sè. Pareva che da quell'uccellino dipendesse tutta la loro felicità.

L'ebbe uno di loro; gli altri rimasero mortificati; ma, a poco a poco, a seconda che sbolliva la prima effusione di quello, entravano anch'essi a pigliar parte sempre più viva al divertimento che loro procacciava quel piccolo volatile.

Dapprima, carezze e premure; poi strette più o meno sgarbate; prove a farlo volare lanciandolo in aria; e via via fino a renderlo moribondo e poi a squartarlo, facendosi delle matte risate come del più innocuo

---

(1) Molto giustamente, a tal proposito, nota il Perez: « La pietà è cosa egoista che ha tutti i capricci e tutte le variazioni dell'egoismo. Così i selvaggi accolgono gli ospiti con sollecitudine, fanno loro doni, li trattano come amici, e l'indomani li torturano o li uccidono: buoni e crudeli volta a volta per egoismo incosciente ». - *Psicologia dell'infanzia,* vol. 2, pag. 211.

e felice avvenimento. Nè valsero a trattenerli i nostri richiami, e il nostro sdegno, giacchè essi avevano il sopravvento sulla loro madre; la quale, ignorante e presuntuosa, tra l'altro mal soffriva che estranei si ingerissero nelle cose de' suoi figliuoli.

*
* *

I fanciulli verso i loro compagni sono di una severità spietata, spesso crudele. Il maestro, sia per illuminata tolleranza, sia per ragione educativa, chiude spesso un occhio sulle infrazioni e sulle mancanze commesse da' suoi allievi; invece il fanciullo, che ha avuto l'incarico di sorvegliare per un momento i compagni, non ne perdona una, è anzi meticoloso e cavilloso nel trovare nuove mancanze o nell'accrescerne la gravità. Tanto che, alcune volte, io, visto che tale rigore finiva coll'arrecarmi maggior disturbo che l'averli lasciati a sè stessi, ho dovuto rimandare al posto l'alunno incaricato della sorveglianza, perchè questi, anche essendo tutti i compagni composti e silenziosi, richiamava continuamente or l'uno or l'altro al solo muovere d'una mano, della testa e persino d'un dito.

A dire: " Fatemi una nota dei più buoni e una dei meno buoni „, dopo un certo tempo, la prima nota conta appena due o tre nomi, la seconda ne contiene una filza e spesso con crocette ed altri segni di aggravamento messi a profusione.

Se un ragazzo, caduto in alcuna mancanza, si rifiuta al mio ordine di uscire dal posto, subito vedo correre i più vicini a pigliarlo per il braccio e trascinarlo di viva forza; qualcun altro deriderlo nel vederlo piangere e disperarsi; molti gioire di non essere nei suoi panni.

Se al momento di distribuire le colazioni, io dimentico di far riporre quelle degli alunni castigati a mangiarle più tardi, da molte voci mi sento subito dire: " Signor maestro, non deve mangiare il tale; anche il tal altro „.

Se dico a qualcuno; " Bene, hai mancato? subito in castigo! „; mi sento da questo stesso rispondere senz'altro: " Anche il tale ci deve stare „. Non importa che soffrano loro, purchè vedano anche altri soffrire.

Non parlo poi dei riferimenti che vengono a fare, con vera e particolare espressione di gioia, dei giocattoli e dei gingilli posseduti dai compagni; del compiacimento nel vederneli privi; delle accuse vicendevoli su quanto hanno fatto in un momento di mia assenza.

Se, mentre si fa la lettura, l'alunno chiamato a proseguire comincia una sola parola prima o dopo dell'ultima letta dal compagno precedente, mi sento subito da più voci premurosamente avvertire: " Signor maestro, non è al segno „; e allora tocca a me a giustificarlo, facendo notare che vi era però tanto vicino da non potersi la sua considerare una vera mancanza.

Nel caso poi che smarriscano qualche loro oggettino, difficilmente mi vengono a dire: " Ho perduta la tal cosa „; ma invece, con voce risentita e sdegnosa come per un grave affronto ricevuto: " Signor maestro, mi hanno rubato la tal cosa „. Così, toccati appena dal piede del compagno indietro, riferiscono subito che questi ha dato loro un calcio.

Essi non hanno amicizia nè predilezione per alcuno, neppure per i più buoni e i più bravi, ai quali pur spesso in varie circostanze ricorrono per aiuto. Eccetto qualche lampo fuggevole di simpatia, alla quale è estranea ogni causa che trascenda il fisico e l'esterno, per loro l'uno vale quanto l'altro, cioè tutti sono accettati come compagni del momento, oltre il quale nessuna impronta sentimentale dura nell'animo loro.

Vi sono pure casi speciali, in cui, per un interesse speciale egoistico, si fanno favori, si usano riguardi, si scusano vicendevolmente col maestro delle rispettive mancanze. Qualche volta si riscontra anche un principio di vera amicizia, sebbene molto incostante e superficiale; ma solo quando è cagionata e sostenuta da una causa permanente; al cessar della quale, poi, anch'essa vien subito a svanire.

Così, *D'Ar. Spartaco* e *Can. Carlo* sono in tale rapporto, perchè i loro genitori sono veri amici e con essi spesso si rattrovano fuori di scuola.

Per le stesse ragioni per le quali non si stabiliscono fra loro correnti sincere e durevoli d'affetto, non si riscontrano neppure casi di antipatia o inimicizie più che momentanee, salvochè anche qui una causa permanente non venga a protrarne la durata; come, ad esempio, l'aspirazione comune al posto di capoclasse, inteso sempre questo, non nel suo significato morale, ma come disimpegno delle operazioni materiali che sono ad esso inerenti. In questo caso, fra i contendenti, si spiega un accanimento particolare nell'accusarsi, nel rilevare ed ingigantire ogni minimo sbaglio reciproco, nel sostenere e provare la colpevolezza in ogni loro atto biasimevole, a fine di detronizzarsi a vicenda dal posto agognato. Però, se il maestro ha l'accortezza di occupare ognuno di essi in una speciale operazione della scuola, cessa la ragione del guerreggiarsi, e ciascuno si contenta di godere solo parte delle soddisfazioni inerenti a quella carica; anzi si alleano e si fanno concessioni reciproche negli obblighi scolastici, nei quali, per effetto delle mansioni da loro esercitate, essi abbiano un qualche potere.

Vendetta.

Essendo la vendetta una naturale e spontanea reazione ad uno stimolo o ad una serie di stimoli, e costituendo, quale particolare manifestazione della collera, l'esplicazione attiva del più potente dei nostri

istinti, quello per la propria conservazione; il perdono, cioè la soppressione di questo moto naturale, non può essere di conseguenza che l'effetto di una difficilissima, complessa e potente inibizione.

E poichè l'inibizione è l'effetto necessario di sentimenti e tendenze antagonistiche più forti di quelle inibite, è evidente che, affinchè il naturale moto della vendetta non si esplichi in azioni reali di offesa o neppure si traduca nelle forme interne e latenti di rancore e di propositi di future aggressioni; devono in noi essere sufficientemente svolti i sentimenti di simpatia, di benevolenza e di dignità personale; la sensibilità alle soddisfazioni puramente morali; il principio di causalità che addita alla nostra mente tutte le possibili dolorose conseguenze derivanti da un atto di vendetta e i vantaggi provenienti dal perdono e dalla solidarietà umana; e sopratutto la tendenza sentimentale che ci solleciti su di quest'ultima via e ci faccia ripugnare dalla bassa soddisfazione inerente alla vendetta.

Solo in tal caso è possibile che in noi si verifichi il fenomeno complicatissimo, nobilissimo ed oltremodo eccezionale che costituisce un sincero perdono. Tutto ciò ci spiega come il fanciullo non solo non sia capace di perdono, ma incapace anche di una forma di vendetta che non costituisca la reazione immediata ed impulsiva alla provocazione ricevuta.

Il fanciullo provocato o offeso, neppure riflette che c'è il maestro a far giustizia. Se l'umiltà e la remissività del suo carattere non gli impongono la rassegnazione, egli reagisce con viva ed impulsiva emozione di collera, che lo comprende tutto. Egli perciò, in tali casi, non ostante la presenza, la voce e i richiami del maestro, grida e piange percuotendo con i piedi e con le mani, quando pure, per una riviviscenza degli istinti primitivi, non entra nel combattimento anche la bocca o qualcosa di peggio.

Passato però il momentaneo risentimento, è anche tutto presto dimenticato; egli cade in balìa di altri impulsi, entra in nuove associazioni di idee, è assorbito in un nuovo stato di coscienza: in una parola, subentra tosto un'altra delle mutevoli fasi del suo spirito, del quale la caratteristica predominante è l'instabilità, la mutabilità, la inconseguenza logica.

Ecco anche perchè il fanciullo, commessa una mancanza, intende ed accetta il castigo immediato, ma non quello differito a lunga scadenza; del quale spesso mormora come d'una ingiustizia o d'una vessazione. A quest'ultimo però conviene pure abituarlo, per infondergli la persuasione che anche nello spazio di una maggiore estensione di tempo ed in un più ricco complesso di fatti, durano le conseguenze inevitabili delle sue mancanze; e ciò al fine di estendergli ed ampliargli il sentimento di responsabilità dei propri atti.

Responsabilità.

Essendo nel bambino poverissima, come abbiamo a suo luogo rilevato, l'attività discriminatrice, ed ancora informe il principio astratto della causalità naturale, mentre d'altra parte sono oltremodo sviluppati l'impulsività e l'egoismo; in lui è anche, di conseguenza, molto debole il sentimento di responsabilità per tutto ciò che nella sua condotta riesce dannoso a sè o agli altri. Anzi, per effetto della sua accentuata tendenza all'animismo e a proiettare esternamente le sue speciali condizioni personali, si rinviene in lui accentuata la tendenza, del resto, più o meno spiccatamente, comune anche a tutti gli uomini psichicamente poco evoluti, di attribuire a questa o a quella particolare concomitanza dell'ambiente, l'unica causa efficiente e quindi la responsabilità degli effetti dolorosi prorompenti dagli stessi suoi errori.

Perciò, ad esempio, se non riesce a fare quella scrittura che egli vorrebbe, con tutta probabilità ne trova la colpa nella penna, nell'inchiostro o nel quaderno; se il pane che ha avuto dalla mamma lo trova insufficiente al suo appetito, lo scaraventa a terra e si rifiuta di mangiarlo; se, camminando, urta contro lo spigolo del tavolino o in un altro oggetto, vi assesta su quattro o cinque pugni di espiazione o gli lancia una filza di improperi.

Nella scuola, naturalmente, questa tendenza non cessa di agire in tutta la sua energia, e solo può essere compressa o occultata, nei suoi effetti esterni, dal timore che il bambino prova verso il suo maestro.

Nei parecchi anni della mia esperienza scolastica, ho potuto constatare con la più costante coerenza di dati, una uniforme correlazione di progresso fra il timore che il fanciullo ha della sanzione disciplinare, e quindi di colui che è deputato ad infliggergliela, e il sentimento di responsabilità per le sue mancanze.

Il fanciullo che non teme il maestro, molto difficilmente riconosce il suo torto, anche verso le più tenui delle innumerevoli mancanze che egli possa commettere nella scuola.

In una terza classe, che io fui chiamato a reggere a metà d'anno scolastico e frequentata da un elemento pessimo, il quale, per giunta, a causa dei fatti avvenuti con il mio predecessore, si riteneva sotto l'alta protezione del direttore a dispetto dell'insegnante; in quella classe, dico, non solo il castigo, per quanto blando e del tutto formale, non veniva mai accolto come giusto, ma persino il più mite richiamo era dagli alunni peggiori artifiziosamente interpetrato come esagerato ed ingiusto, al fine di trarne pretesto a commettere altre e più gravi cattiverie.

Ritraggo qualcuna delle scene più comuni e frequenti avvenute in quella classe, e da me, per così dire, stereotipate nel momento stesso nel quale le osservavo.

Si sta facendo lezione di religione; un alunno si è ostinato a voler scrivere, anzichè sentire i racconti di storia sacra ch'io vado facendo nella generale attenzione della scolaresca.

Io, per non smettere la narrazione, e venire così a togliere al silenzio e alla compostezza di tutti il principale sostegno, e per evitare d'altra parte il disturbo che egli prima o dopo finirebbe certamente per rappresaglia con l'arrecarmi, gli do d'occhio, gli faccio qualche segno significativo con la testa; ed egli mostra momentaneamente di ubbidire, fingendo di rimettere sotto, gli oggetti che ha sul banco; ma di lì a poco riprende sfrontatamente a fare il suo comodo. Io allora, eccitato da tanta impudenza, e osservando che parecchi ragazzi cominciano già a guardarlo di tanto in tanto divagandosi dalla lezione, smetto il racconto e lo castigo col segnargli sul registro un basso punto in condotta.

Ma quegli, che dei punti in condotta o nello studio, per indifferenza, abituale negligenza e birichineria, certo non ha mai fatto sinceramente alcun conto, questa volta s'irrita, rimette furiosamente nella cartella il quaderno e la penna, sbatte la tavoletta del banco, ed assumendo una posizione scomposta, mi risponde con voce affettatamente piagnucolosa: Sì, sì, sempre con me; che *stavo* a fare?

Mentre io dètto un problema come còmpito domestico per la vacanza di domani, l'alunno *G.* chiacchiera e ride con il suo compagno di banco; e per quanto io procuri di richiamarlo al lavoro, egli non intende di smettere. Dopo un poco, però, essendo rimasto indietro di parecchie parole e non riuscendo a rimettersi, con la sollecitudine che egli vorrebbe, in carreggiata con gli altri, tralascia di scrivere con un movimento di dispetto, e borbottando non so quali parole, assume un contegno scomposto, quasichè la colpa di quell'inconveniente l'avessi avuta io.

Il bambino, secondo il Perez (il quale però intende certamente riferirsi ad un'età di molto inferiore a quella dei fanciulli delle nostre scuole elementari) non riconosce, in chi non teme, il diritto di punirlo, e considera la punizione come un'ingiustizia.

Un bambino di quattro anni, citato da lui, faceva sentite scuse alla mamma nell'atto stesso che stava per esserne castigato, dicendole: " Ma forse, mamma, io non sono punito abbastanza per una colpa così grande „; alcuni mesi dopo invece, si incollerì fortemente verso la nonna, la quale, per un'altra sua scappatella, lo aveva rinchiuso in una stanza oscura adiacente alla cucina.

" Siccome egli, osserva il Perez, non temeva la nonna che fino a un certo punto, perchè troppo debole con lui, così non comportava ad

essa il diritto di punirlo con tanto rigore, e moveva lagni contro un atto che considerava un'ingiustizia „ (1).

Il bambino, anche quando non può sconfessare assolutamente una sua mancanza, perchè a tutti come tale evidente, spesso tenta di spogliarsi di ogni colpevolezza o almeno di attenuarne la gravità, adducendo ragioni speciose e cercando, per quanto con ridicola ingegnosità, sofismi di giustificazione; e forse qualche volta ciò anche in sua piena buona fede.

Infatti, il senso morale non è per lui, al pari che per l'adulto, secondo la giusta osservazione del Marion (2), che la teoria de' suoi atti; per cui tutte le nostre inclinazioni, buone o cattive, tutte le nostre abitudini, comunque contratte, tendono, oltrechè a determinare di fatto la nostra condotta, a costituirsi in ragioni, in giustificazioni teoriche delle nostre determinazioni.

Da ciò si rileva quale importanza educativa per la futura condotta degli allievi, abbia nella scuola un adeguato svolgimento del sentimento di responsabilità.

Interesse.

L'interesse che il bambino ha per le occupazioni scolastiche, è solo relativo al momentaneo piacere che da esse può derivargli, e per nulla influenzato da alcuna considerazione circa la loro utilità futura. Ove perciò in dette occupazioni manchi quella prima ed esclusiva ragione di interesse, il bambino vi aliena tosto la sua attenzione e la sua attività, a meno che un motivo di interesse artificiale (attrazione d'una ricompensa, timore d'una pena) non intervenga a sostenerle.

Se infatti poniamo mente a quali cose s'attacca di continuo l'interesse spontaneo dei bambini: un pennino vecchio, un mozzicone di lapis, un bottone, un chiodo, una figurina gualcita, un pezzo di nastro disusato, una nappa vecchia di soldato; e consideriamo che, per tali cose, essi son capaci di scambiarsi calci e pugni, di piangere o di gioire; avremo facilmente a convincerci di quale serietà di propositi e sincerità di interesse sono essi suscettibili per le nostre astruserie scolastiche, che è già troppo se arrivano ad intendere; e ci spiegheremo la ragione che li rende così presto ristucchi di noi e della scuola.

*
* *

Ecco alcune osservazioni di fatto relative a tale sentimento.

Alcuni alunni, che non sapevano ancora leggere dal *Compimento*, nel tempo di lettura ricevevano da me il sillabario acciocchè si esercitas-

---

(1) Perez, *La psicologia dell'infanzia*, vol. 1, pag. 362.
(2) Vedi: H. Marion, *De la solidarité morale*, pag. 109.

sero ancora un poco su di questo. E allo scopo che ciascuno si fosse esercitato sul brano che non ancora conosceva bene, nelle prime volte io credetti opportuno di lasciarli perfettamente liberi nella scelta del brano medesimo. Però non ci fu mai caso che alcuno di essi si fosse messo sul serio all'occupazione assegnata; ma, al contrario, preferivano di passare tutto il loro tempo nello scorrere e spiegazzare i fogli del sillabario, come se esso fosse un giocattolo qualunque. È infatti molto difficile che i bambini abbiano una spontanea e sincera iniziativa per le cose della scuola; queste, il più delle volte, devono venir loro imposte dall'autorità del maestro.

***

Allorchè fanno il disegno, sono molto più silenziosi di quando eseguiscono altri esercizi; e se pure si scambiano di tanto in tanto qualche parolina, lo fanno con tale cautela e a voce così bassa da non disturbare affatto il raccoglimento comune. Ciò perchè sono tutti compresi in un'occupazione piacevole, di cui temono di essere privati, ove mantengano un contegno diverso.

***

L'alunno *Cai. Giacinto* è scomposto e ciarla; io dico ad un alunno all'uopo incaricato: Scrivetelo fra quelli che mangeranno più tardi degli altri. Ma *Cai. Giacinto*, che a queste parole, in altri giorni, s'era rimesso all'istante, e con aria di dolore, attento e composto, oggi invece non se ne dà per inteso, e continua a fare il comodo proprio. Torno a richiamarlo altre volte; ed egli, dopo aver fatto le viste di ubbidire, ricomincia tale e quale come prima. Allora lo interrogo per sapere la ragione di questo suo eccezionale contegno in tale circostanza; ed egli mi risponde sorridendo: Oggi non ho fame.

È dunque l'interesse da loro realmente e momentaneamente sentito che li fa agire; e non il platonico rispetto della così detta *autorità morale* del loro maestro.

***

Ritirati i foglietti distribuiti perchè vi osservassero le correzioni fatte da me su d'un esercizio di dettato, ho concesso un po' di riposo; poi ne ho distribuiti degli altri per far eseguire un nuovo esercizio, pure di dettato. Ho raccomandato di eseguirlo ancora meglio che quello già corretto e classificato; ed ho effettivamente notato una maggiore attenzione e diligenza. Ciò, è un effetto manifesto della votazione da me data a quello precedente.

È stato dunque l'interesse d'ottenere un voto più elevato, cioè di un maggiore risultato materiale, e l'emulazione, opportunamente ecci-

tata dal maestro, di ottenerlo superiore a quello d'un altro, che, dato il particolare raccoglimento insito alla natura di questo esercizio, hanno influito in tal caso. L'interesse per imparare o per il fine ideale del morale perfezionamento, non si ha punto a quest'età.

***

Siccome *Spi. Angelo di P.* si volta spesso indietro a parlare con *Vac. Armando*, mentre io scrivo alla mia cattedra, e non ostante gli ordini severissimi che ho dati or ora per la compostezza e il silenzio, lo faccio venire accanto a me e gli rivolgo parole di forte rimprovero.

Egli piange a dirotto, mi chiede perdono e fa proteste di non ricadere nella mancanza commessa. Ed io allora, nella persuasione d'aver raggiunto il mio scopo, lo rimando al posto a continuare l'esercizio di scrittura assegnato. Se non che, vi è appena appena giunto, ed ha ancora agli occhi le facili lacrime del suo pentimento, e di nuovo si volta al compagno di dietro per riprendere l'alterco che il mio richiamo aveva solo e momentaneamente interrotto.

È inutile! È sempre l'interesse vivamente provato che fa operare il fanciullo, rendendolo persino dimentico o incurante delle conseguenze del castigo.

***

Vedete un po' chi noi pretendiamo di interessare seriamente alla scuola!

Durante il moto chiassoso della raccolta dei quaderni, mi sento chiamare insistentemente da *Spi. Angelo di P.* con voce di pianto. Suppongo che gli sia successa qualche cosa di relativamente grave, e mi avvicino per sentire. Ed egli mi balbetta piagnucolosamente: Signor maestro, ecco, *Vac. Armando*, tutti, tutti i giorni mette il mio quaderno sotto il suo!

Ed intanto io, per riparare ad una tale disgrazia, ho dovuto distogliere la mia attenzione da tutta la scolaresca, nella quale perciò il frastuono è cresciuto a dismisura.

***

Mentre faccio eseguire degli esercizi ginnastici, *Cec. Alfredo* continua a fare il comodo proprio con alcune sue bagattelle, e *Lim. Settimio* prepara tranquillamente il libro per mettersi a leggere. Eppure tutti gli altri eseguiscono con grande premura di far bene, perchè sanno che l'ispettore, entrato già nella classe accanto, deve venire anche da noi, e può loro dare dei premi o dei castighi.

Io però, piuttostochè rimproverare quei due tentatori della generale disciplinatezza, li ho presi con le dolci e con gli elogi, avendo già

altre volte sperimentato che, in certi casi, a risentirsi si fa peggio, quasichè agissero a dispetto della premura o della preoccupazione di chi li sorveglia.

Un ragazzo d'un'altra classe vicina s'è messo a piangere e a urlare: di fuori il custode s'arrabbia con quelli che vanno al cesso.

Anche in classe mia, però, dopo poco, quasi in tutti cessa l'aspettazione da cui sono tenuti: *Vac. Armando* si volta a ridere con *Can. Carlo;* parecchi sfogliano il libro: altri stanno distratti e con aria annoiata. Soltanto pochissimi sono rimasti in una vera vigilanza di loro stessi; ma dalla loro espressione si capisce che hanno già dimenticato la ragione per cui si vogliono tali.

Quando non è in gioco, o cessa di esserlo, un loro vero e sentito interesse, si danno poca cura di ciò che può a loro stessi o ad altri accadere.

Veramente, anche altre volte ho loro annunziato che sarebbe venuto in classe l'ispettore, come io stesso avevo ragione di ritenere; e perciò li ho tenuti a freno in una eccessiva e prolungata compressione dei loro impulsi; e poi invece non s'è mai veduto nessuno. E in ciò quella loro noncuranza trova un'altra e potente cagione; giacchè nulla vi ha di più pericoloso per gli effetti disciplinari della condotta, che la probabilità che le promesse o le minacce da noi fatte possano non venire effettuate.

Sulla curiosità.

La curiosità, o bisogno di conoscere, è un istinto che ha pure per iscopo la conservazione dell'individuo, e la cui soddisfazione o non soddisfazione si esprime nella nostra coscienza con un'emozione che viene comunemente detta emozione intellettuale.

" Pertanto, osserva il Ribot, il bisogno di conoscere parrebbe molto inegualmente ripartito secondo le razze. Il solo fatto universale è che la curiosità primitiva è limitata a cose semplicissime e aventi tutte, magari in apparenza, un'utilità pratica „ (1).

Ora tale concetto viene, a proposito del bambino, perfettamente confermato dal Perez.

Egli dice: " Qualunque sia la forza che si suppone alle abitudini controllate da uno spirito giovane, un bambino anche di sette od otto anni, si adoprerà raramente a cercare, senza un incitamento, senza una utilità presentita, senza una ragione di piacere o di utilità, in un oggetto che gli si presenti, le proprietà afferrate in altri oggetti.... Restiamo nella misura e nella realtà; egli preferisce la pratica e l'emozione alla osservazione pura e sopratutto ragionata.

(1) Ribot, *La psychologie des sentiments*, pag. 361.

" Formola per formola, questa mi pare la più giusta quando si tratta del bambino: *Togliete l'emozione, ogni cosa sparisce. Finchè essa dura, l'attenzione persiste* „ (1).

E infatti, abbiamo visto che per il bambino è interessante tutto ciò che gli arreca un piacere o un dolore immediato, e verso di esso naturalmente sente attratta la sua curiosità.

Del rimanente, il bambino si dà poca o nessuna cura; perchè, mancando egli di un sufficiente sviluppo del potere astrattivo, per concepire le verità generali atte a darci la previsione di effetti non immediati, e mancando conseguentemente di un adeguato apprezzamento di questi effetti medesimi; di necessità difetta pure del relativo interesse per ogni cosa o fatto che momentaneamente non presenti alcuna attrattiva: interesse che costituisce appunto il naturale sostegno della curiosità nella sua forma più evoluta, cioè della curiosità razionale.

Nel bambino, quindi, quale necessario derivato del grado di sviluppo delle varie attività del suo spirito, la curiosità, allo stesso modo che le altre sue spirituali attività, trova le sue cause determinanti nelle impressioni immediate dell'ambiente, il suo campo di azione nelle più elementari funzioni dell'intelligenza, quali la sensazione e la percezione, e il suo sostegno nel tono o contenuto sentimentale che a quelle si accompagna.

Da ciò deriva che l'educazione intellettuale, adoprandosi ad assumere una forma quanto più concreta ed intuitiva, tanto più si accrescerà in chiarezza, efficacia e diletto; appunto perchè, in tal modo, sarà presentato alla curiosità del bambino il suo più opportuno e gradito nutrimento. E tale verità, difatti, è già per sè stessa così evidente, che da tutti incessantemente si raccomanda dover l'istruzione primaria, se vuol riuscire veramente proficua, interessare il piccolo discente, procacciandogli quel godimento che s'accompagna sempre allo spontaneo esercizio della sua curiosità. E lo Spencer, dimostrando che la mente si appropria a preferenza quelle cognizioni che le procurano diletto ed un piacevole eccitamento, viene anche implicitamente a confermare quanto abbiamo di sopra accennato, cioè essere il profitto degli alunni solo proporzionale al grado di attrattiva di cui sappiamo rivestire l'insegnamento.

Se non che, disgraziatamente, anche qui la realtà, per molte e complesse ragioni, non può gran che uniformarsi a tale lodevole desiderato.

E ciò, anzitutto perchè il vero vantaggio che l'istruzione è diretta ad arrecare al bambino, non è da questi considerato al punto da sentirne sufficientemente stimolato il suo interesse e quindi eccitata la sua

---

(1) Perez, *La psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 107, 108.

volontà ad ottenerlo; secondariamente perchè, in assenza di tale interesse vero, non sempre l'istruzione scolastica può e sa rivestirsi di quell'interesse sensoriale che abbiamo riconosciuto atto a solleticare il gusto del bambino e quindi a muoverne la curiosità.

È ben vero che nella scuola possono intervenire a sorreggere la curiosità, e quindi l'attenzione, altri sentimenti, estranei e secondari, quali l'emulazione, l'amor-proprio, il piacere della ricompensa che si ripromettono dal maestro o dalla famiglia. Però, oltre alla dubbia e oscillante importanza che abbiamo riconosciuta per tal proposito in detti sentimenti (1), questi, per quanto ottimismo ci possano ispirare, non avranno mai la forza sufficiente a sopprimere le pressioni che da nuove ed energiche sensazioni e da rinascenti bisogni verranno nel bambino a dirigere fatalmente per altre vie la sua attenzione e la sua attività; quell'attenzione e quell'attività che noi invece presumevamo di tenere incatenate alle nostre più o meno mal dissimulate astruserie.

La curiosità del fanciullo, come ben nota il Compayré (2), si attacca a ciò che egli ama e preferisce, prima per interesse ed egoismo, poi per simpatia.

E noi abbiamo già osservato di qual forza sia l'interesse di lui per gli esercizi scolastici, e sappiamo inoltre che il suo egoismo è tutto riposto nelle soddisfazioni immediate de' suoi bisogni; bisogni che inevitabilmente vengono nelle nostre scuole compressi con maggiore o minore, ma quotidiana e odiosa violenza.

Si potrà obbiettare che nel bambino, oltre alla summentovata curiosità sensoriale, ve n'è pure un'altra disinteressata, puramente scientifica (da noi già precedentemente esclusa) (3), argomentandola dalla profusione di domande che da lui ci vengono frequentemente dirette e dai suoi infiniti *come?* e *perchè?*

Ma questa curiosità, quando è fuori o trascende il campo sensoriale, dal quale quasi sempre trae la sua origine, non è che vuota chiacchiera, che uno sfogo spontaneo del bisogno che il bambino ha di parlare o di farsi notare; e non altro. E a dimostrazione di tale interpetrazione sta il fatto che egli, avuta una prima risposta, quale si sia, ad una delle sue domande, se ne appaga tosto, e passa ad altro, mostrando manifesti segni di stanchezza e di noia se voi, interpetrando falsamente il suo desiderio, vi indugiaste a trattenerlo ancora su d'un argomento per lui già esaurito. Persino gli oggetti che in certi momenti

---

(1) Vedasi sull'emulazione e l'amor-proprio; e sulla influenza del piacere nelle associazioni tra idee e condotta, a pag. 105.

(2) Compayré, *Lo svolgimento intellettuale e morale del bambino e del fanciullo*, pag. 240.

(3) Vedasi inoltre nella parte II, cap. I, pag. 133.

sembra tanto lo interessino e lo appassionino, in breve sono trascurati; ed infatti, è di comune osservazione che ne' suoi giuochi, esaurita quella momentanea esplosione di attività e svanito quel fuggevole lampo di attrazione, egli lascia ogni cosa a mezzo, pianta tutto lì in disordine e passa ad un'altra occupazione.

L'istruzione scolastica, perciò, oltre a risolvere il difficilissimo problema di essere sempre proporzionata al grado di intelligenza e ai gusti di tutti gli allievi, vestendo costantemente una forma intuitiva e dilettevole, dovrebbe anche opportunamente variare di argomento e di esercitazioni, sì da non oltrepassare il limite di attenzione e di attività sino al quale, per le varie materie d'insegnamento, gli alunni tutti si mostrano capaci di andare. Fine, questo, che essa facilmente potrebbe conseguire, più che uniformandosi alle prescrizioni dell'orario e ai consigli dei libri o alle imposizioni dei superiori, adattandosi alle particolari condizioni e alle disposizioni organiche e psichiche degli alunni di ciascuna classe.

Sta bene. Ma come e in qual misura è ciò possibile nelle nostre scuole, dove per il modo onde queste sono ordinate, si verifica negli alunni della stessa classe una tale disparità di sviluppo mentale, un così forte contrasto di tendenze, di attitudini e di abiti, che spesso ciò che risponde all'attività normale e ai gusti di alcuni, provoca in altri ripugnanza o sforzi vani e dolorosi?

La questione della curiosità, perciò, quale sorgente naturale di attenzione e di attività da parte dell'alunno per l'acquisizione del sapere, non è questione nè semplice nè frivola, e, traendo le sue prime radici dal temperamento e dal carattere degli alunni, mette necessariamente capo e si subordina ad altra questione di molto maggiore complessità ed importanza, a quella cioè di una classificazione di essi nelle nostre scuole, fatta con criteri del tutto diversi da quelli che vigono presentemente.

Di tale questione sarà ancora parlato a proposito dell'attenzione.

Amor-proprio - Emulazione - Vanità - Sentimento del comico.

L'espressione amor-proprio, riassume il gruppo di emozioni che esprimono la soddisfazione o la scontentezza di sè stesso. Queste forme emozionali derivano tutte da un sentimento primitivo, del quale esse sono la traduzione nella coscienza, e cioè il sentimento, fondato o no, della forza o della debolezza personale, con la tendenza all'azione o all'arresto, che ne è la manifestazione motrice.

Le emozioni che si riferiscono all'*amor-proprio* provengono pur esse dall'istinto della propria conservazione, ma in maniera alquanto indiretta,

dovendo esser quell'istinto già " pervenuto alla piena coscienza di sè stesso e incarnato nell'idea del me „ (1).

L'amor-proprio apparisce per ultimo, tolto il sentimento sessuale, nell'ordine cronologico delle emozioni primitive (2), perchè esso prende tosto il carattere della riflessione e suppone che il me sia già costituito, e cioè che l'individuo abbia coscienza di sè stesso come tale.

Dice in proposito il precitato Ribot:

" Siccome esso (l'amor-proprio) dipende dalla riflessione più che ogni altra emozione primitiva, il suo sviluppo è determinato dalle condizioni intellettuali „. Perciò " nel fanciullo il sentimento personale o amor-proprio è legato dapprima all'esercizio della forza fisica esplicata nella lotta o nei giuochi; più tardi alla forma stessa della sua persona, alle sue vestimenta, a' suoi ornamenti (specialmente se fanciulla). Poi, per effetto d'una irradiazione sempre crescente, il sentimento personale involge tutto ciò che entra nelle sfera d'azione di lui e può contribuire a dilatarla: le suppellettili, la casa, i vicini. *Più tardi si forma la coscienza della forza intellettuale e dei vantaggi che essa procura: rinomanza, potere, ricchezze,* ecc. „ (3).

***

Come derivati o aspetti diversi del sentimento personale, nella sua forma positiva, si hanno: l'orgoglio, la vanità, il disprezzo, l'amor della gloria, l'ambizione, l'emulazione, il coraggio, l'audacia, l'arditezza, ecc. Nella sua forma negativa, si hanno le emozioni opposte a quelle di sopra, e cioè: l'umiltà, la timidezza, la modestia, la rassegnazione, la pazienza, la viltà, la bassezza d'animo, ecc., manifestazioni però nelle quali entrano pure altre cause.

Ora, di tali emozioni derivate dal sentimento personale, solo qualcuna si rinviene normalmente e bene spiccata nel fanciullo; le altre hanno qualche pallido riflesso a seconda dei casi e sopratutto in rapporto al temperamento personale. E per non parlare che di quelle che, o nelle pretese dei nostri pedagogisti o nella realtà, possono esercitare un qualche influsso generale e costante sui processi educativi, accenneremo brevemente soltanto all'emulazione e alla vanità.

Per ciò che concerne l'emulazione, risulta evidente, da quanto abbiamo esposto intorno all'amor-proprio, che essa è suscettibile di essere promossa solamente nell'esercizio di quelle attività che sono in noi bene

---

(1) Ribot, *La psychologie des sentiments,* pag. 236.

(2) Ecco tale ordine: 1. la paura, 2. la collera, 3. la tenerezza, 4. l'amor-proprio, 5. il sentimento sessuale.

(3) Ribot, op. cit., pag. 237.

accentuate e che quindi, come tali, interessano sensibilmente la nostra coscienza e il nostro sentimento personale. Perciò, ad esempio, fra artisti, l'emulazione non può certo essere stabilita che nell'esercizio delle loro attitudini estetiche, e sempre nell'ambito speciale nel quale esse vengono da loro esercitate. Fra scienziati, invece, nella capacità all'osservazione, nella forza d'induzione, nel potere del raziocinio, e simili. Fra i bambini, dunque, dato il povero sviluppo delle loro attività mentali, e la strapotenza della loro vita fisica, l'emulazione è solo possibile ad essere stabilita, per una notevole durata e con una qualche efficacia, solo nel campo delle loro attitudini meglio sviluppate, e cioè delle attitudini fisiche. Ed infatti, l'animazione e l'interessamento particolare che essi portano nelle gare di corse, di salti e di forza muscolare stanno là a darcene una prova manifesta. Mentre che, la rilassatezza, la noia, la disattenzione e la svogliatezza che si manifesta nelle esercitazioni delle loro attività mentali, ove sentimenti estranei e sovrapposti, quali il piacere d'una ricompensa materiale ed immediata, o il timore d'una punizione ugualmente immediata e materiale, non intervengano a sostenere l'interesse del bambino in simili lavori; stanno pure a comprovarci che l'emulazione per sè sola, su di questo campo, o non si rinviene affatto, o è fievole e di brevissima durata.

Altro che forza di emulazione quale valido mezzo per il governo disciplinare della scuola!

*
* *

Delle emozioni derivate dall'amor proprio, la più energica e generale, nei fanciulli, è invece quella di vanità.

Tutti gli psicologi dell'infanzia notano quanto il bambino sia sensibile al giudizio de' suoi pari: e il vivo desiderio di ornamenti, di cui mostra così sentito compiacimento, e il piacere che s'irraggia dal suo volto allorquando si sente da altri elogiare a cagione d'un suo merito, serio o futile, reale o fittizio che sia, sono indizi chiari del particolare sviluppo che in lui ha questa specie di emozione (1).

Anche in ciò il bambino mostra un perfetto riscontro con i popoli primitivi, dei quali, per ragione di evoluzione, riproduce già tante altre note psichiche.

Studiando le emozioni dell'uomo primitivo, lo Spencer nota:

" Prima che esistano in grado considerevole i sentimenti che trovano soddisfazione nella felicità degli altri, esistono in grado considerevole i sentimenti che trovano soddisfazione nell'ammirazione degli altri. Anche

(1) E il Lombroso, in proposito, dice: « Anche quel fondamento della megalomania e della criminalità nata, che è la vanità eccessiva, la preoccupazione di sè stessi, è grandissima nei bambini ». *L'uomo delinquente*, vol. I., parte 1ª, cap. III.

gli animali si mostrano soddisfatti degli applausi; e negli uomini la vita associata apre ed allarga presto questa fonte di piacere... La vanità, per quanto grande, degli uomini inciviliti, è sorpassata da quella dei non inciviliti „ (1).

I fanciulli, oltrechè alla lode, sono pure sensibili al biasimo e al rimprovero, ma in misura molto più limitata di quanto lo siano per quella; e ciò precisamente in conformità di quanto il Sollier ebbe a rilevare a proposito della forte vanità degl'imbecilli; giacchè gli uni e gli altri, essendo molto infatuati di sè stessi, finiscono presto con l'acconciarvisi, ritenendo il biasimo quale effetto di un'ingiusta persecuzione o di un errato apprezzamento.

Nella scuola, naturalmente, la vanità dei fanciulli trova un terreno particolarmente propizio alla sua esplicazione; poichè la massa dei compagni, oltre ad accrescere con la sua presenza l'effetto emotivo che sull'animo di ciascuno può esercitare l'elogio o il rimprovero del maestro, porge occasione di fornire alla vanità dei piccoli discenti nuovi elementi di soddisfazione o di mortificazione, mercè le distinzioni e gli onori speciali, cui può esser fatto segno ognuno di essi.

Ed infatti, basta dare ad un alunno un qualsiasi compito di fiducia, fosse magari quello di raccogliere le carte sudice che nell'ora della ricreazione cadono sotto i banchi, perchè si ottenga da lui un'obbedienza pronta e riconoscente, che, a cagione dell'onore concesso, perdura oltre il compimento dell'atto richiesto.

Sono poi oltremodo sensibili alla carica di capoclasse. In classe mia, *Fer. Romeo*, che prima veniva molto di rado e quasi odiava la scuola, ora invece è dei più assidui e dei più buoni; studia di più, e quando s'attira addosso qualche castigo, lo subisce silenziosamente, senza più rivoltarsi con eccessiva e smorfiosa reazione, minacciando rappresaglie al maestro, come soleva fare nei primi giorni; e tutto ciò per avergli io dato qualche incarico particolare e di natura del tutto materiale, come il distribuire o il raccogliere i quaderni o le penne, e simili.

Lo stare al tavolinetto del capoclasse, per loro, è come sedere ad una seconda cattedra, in una tribuna distinta; e qualche volta il maestro profitta opportunamente di tale sentimento, per separare dalla scolaresca qualche tipo irrequieto e perturbatore, che, confuso invece con quella, la inciterebbe al disordine e alla scompostezza. Tra i miei alunni, però, va eccettuato in ciò *Son. Pacifico*, il quale, più che a questa distinzione, mira a fare il comodo proprio in mezzo ai compagni. Non pertanto, egli non è meno sensibile alle cariche scolastiche.

---

(1) Spencer, *Principii di sociologia*, pag. 46.

Tuttavia vi sono alcuni che, sia per povertà di spirito (*Top. Ulderico* e *Men. Vito*), sia per torpore psichico o per indifferenza (*Ant. Samuele* e *Giov. Girolamo*), non affacciano mai il desiderio di distinzioni o di onori.

Tale desiderio e il corrispettivo sentimento di vanità sono i meno incostanti nella volubilità della vita psichica infantile, e, in una certa misura, valgono anche ad influire sulla condotta; ma ciò sempre sino al punto in cui la vanità non contrasta con gli altri numerosi e più potenti bisogni egoistici di cui è tutta intessuta la vita del bambino.

*
* *

Dalle particolari condizioni di vita mentale ed affettiva rilevate nel bambino, deriva a lui quel carattere di spensieratezza e di costante giocondità che è tutto speciale della nostra prima età.

Incapace di concepire l'avvenire e di lasciarsi dirigere da tale concetto, egli non si rappresenta i mali che li minacciano; e condotto sempre da un dispotico egoismo che lo rende indifferente ai mali altrui, è tutto assorbito nei suoi piaceri del momento. Onde la sua giocondità e allegrezza non trova nè in lui stesso, nè nella considerazione degli altri, limite di sorta. Egli ride di ogni più piccola cosa, e spesso senza neppure comprenderne la ragione, ma per il solo fatto che è in una felice disposizione di buon umore, o che vede altri ridere.

La caduta d'un compagno, un naso finto di carta, un atto anche indifferente, una comune parola d'una persona presente, provocano in certi momenti risate piene e clamorose, che il maestro spesso dura una vera fatica a reprimere. Spesso si vedono ridere a crepapelle ed in modo irrefrenabile due o più bambini; e quando poi se ne va ad indagare il motivo, si trova che un pezzetto di carta strappata, una macchia d'inchiostro sul libro o sul quaderno, in una parola, la più futile delle cause è sufficiente ad esilararli sino a quel punto.

Tale esagerato sentimento di allegria, però, va anche in parte attribuito all'essere i bambini nella scuola raccolti in intima e numerosa collettività; condizione questa che esercita sempre il suo influsso potentissimo su ogni specie di emozioni, rafforzandole per mezzo della suggestione reciproca. Così, anche negli adulti il sopraccennato sentimento di allegria assurge ad un tono di maggiore intensità allorquando essi sono riuniti in parecchi nello stesso luogo.

Intorno al senso morale.

Gli psicologi dell'infanzia notano nello sviluppo del senso morale diversi stadi; dei quali però ognuno di essi si studia troppo di anticipare

il momento di apparizione, anche a costo di interpetrazioni arbitrarie o leggerezza di supposizioni.

Ecco di tale sviluppo lo schema generale.

In un primo stadio, il bambino incarna la regola della sua condotta morale nella persona dei genitori, ed ubbidisce solo per il timore del castigo che gli potrebbe derivare a fare il contrario.

Il bene, per lui, è tutto quanto viene ordinato o permesso, il male è ciò che viene proibito, o più propriamente sono le dolorose conseguenze che succederebbero alle sue disubbidienze.

In un secondo stadio dello svolgimento morale, sviluppatisi già nel campo della famiglia la simpatia ed i sentimenti affettuosi, " ... il bene per il bambino, nella misura in cui è vagamente concepito, è tutto quello che fa piacere alla persona che ama, il male è tutto ciò che l'affligge „ (1).

Questa fase, però, benchè cominci a manifestarsi sin dai primi due o tre anni, si riferisce, secondo il Compayré, ad un periodo di vita piuttosto inoltrato.

In un terzo stadio, sviluppatosi notevolmente l'amor-proprio, sarà la semplice approvazione o disapprovazione dei suoi genitori o delle altre persone di famiglia che regoleranno in buona parte le azioni del bambino sotto l'aspetto morale.

È però necessario un ulteriore sviluppo della sua riflessione, e l'esercizio attivo della sua simpatia nella convivenza con altri bambini, in mezzo ai quali esperimentare su di sè stesso e su di essi gli effetti delle più svariate azioni, perchè la nozione dell'utile si precisi, il sentimento affettuoso acquisti forza ed estensione, ed egli abbia in vista nelle sue determinazioni, non solo il bene o il male proprio, ma anche il bene o il male altrui (Quarto stadio).

In un ultimo periodo poi, e sopratutto per l'effetto dell'educazione, il fanciullo acquisterà un' idea pura ed astratta del bene, e riconoscerà una legge morale cui procurerà di uniformare le sue determinazioni. In tale periodo " il timore della coscienza morale verrà sostituito alle altre regole di condotta „ (2).

Per la durata di ognuno di detti stadi ed il loro succedersi nello svolgimento morale del bambino, è però impossibile di fissare le date precise, non essendovi una linea netta di separazione tra il finire dell'uno e il cominciare dell'altro, nè essendone la sostituzione così completa ed esatta che, mentre per una certa quantità delle determinazioni infantili si trovano applicate le regole proprie ad uno degli ultimi, per

(1) Compayré, *Lo svolgimento intellettuale e morale del bambino e del fanciullo*, cap. XIII.

(2) Compayré, *Storia della pedagogia*, pag. 532 - 1888.

alcune altre di quelle determinazioni, data la ripugnanza che ispirano o lo sforzo che importano, non sia necessaria la coercizione che caratterizza i primi. Talchè detti stadi, più che spossessarsi successivamente, coesistono fra loro e sono tutti attivi, variando solo nella prevalenza per l'uno o l'altro ordine di determinazioni da cui risulta la condotta del fanciullo.

Non basta; perchè ciò stesso si verificherebbe solo nella più ottimista delle supposizioni, e, direi quasi, in linea del tutto astratta; nella supposizione cioè " ... che nessuna causa esteriore di immoralità prematura abbia alterato nel suo principio lo svolgimento regolare delle facoltà infantili „; dappoichè " in molti casi, le cattive tendenze, l'istinto della rivolta, la durezza naturale del cuore, la collera, l'orgoglio, possono incagliare, ritardare lo svolgimento che abbiamo descritto... „ (1).

E se, inoltre, considereremo che il senso morale è tra le attività nostre di ultima formazione, e certamente, fra tutte, la più delicata e complessa, si comprenderà di leggieri quanto sia facile che, nell'empirismo della odierna educazione domestica e nella diffusione del mal esempio e della dilagante corruzione, il suo naturale svolgimento venga turbato, deviato o arrestato anche se per favore di eredità esso dovesse essere sano e normale.

Ecco perchè il senso morale, quali che ne siano i suoi precedenti ereditari, da tutti gli psicologi moderni viene giudicato come l'attività più facilmente modificabile dalle impressioni dell'ambiente.

" Per formare dunque una coscienza, occorrono così tante operazioni preliminari tutte necessarie; la moralità è composta di elementi così diversi, si appoggia su un'armatura costruita con tanta fatica, è una disposizione così minuta di pezzi tolti successivamente alle diverse parti del nostro organismo mentale, che raramente troviamo nei bambini, sottomessi al capriccio di tante educazioni diverse, un esempio di svolgimento del senso morale che sia compiuto e, sotto ogni aspetto, soddisfacente „ (2).

Anzi, è precisamente per tali ragioni se, non solo i bambini o i giovanetti, ma la grandissima maggioranza degli adulti, hanno delle moralità così dubbie ed incerte, o atrofizzate in uno degli stadi primitivi dello svolgimento morale dell'uomo; ed ecco perchè il timore della punizione materiale e il rispetto interessato della regola esterna costituiscono il codice morale di gran parte dell'umanità.

Anche il Ribot conferma perfettamente quanto sin ora siamo venuti dicendo.

Secondo lui, l'emozione morale è uno stato molto complesso, e il senso morale non risulta da un fatto semplice, ma da una somma

---

(1) Compayré, *Lo svolgimento*, ecc., pag. 360.
(2) Compayré, Op. cit., pag. 343.

di tendenze. Tra i suoi elementi costitutivi, eliminati quelli intellettuali, si rinvengono i seguenti di natura affettiva:

1° Come base, la simpatia, cioè una comunità di natura e di disposizione;

2° La tendenza altruistica o beneficenza, che si manifesta sotto forme diverse (attrazione del simile verso il suo simile, amore materno, paterno, ecc.), dapprima debole, ma poi sempre più preponderante sull'egoismo;

3° Il sentimento di giustizia con il suo carattere di obbligatorietà;

4° Il desiderio dell'approvazione o della ricompensa, divina o umana, e il timore della disapprovazione e della pena.

" Come tutti i sentimenti complessi, esso deve variare nella sua composizione secondo la predominanza variabile dei suoi elementi costitutivi. Presso di uno, è l'obbligazione (gli Stoici); presso un altro, la carità; presso molti, il timore dell'opinione e della legge, di Dio o del diavolo. È impossibile che esso sia costante ed identico in tutti gli uomini „ (1).

Da ciò, dunque, scaturisce legittimamente che l'emozione morale, sia a cagione della complessità ed elevatezza dei suoi elementi costitutivi; sia per le innumerevoli difficoltà di ordine soggettivo o di ambiente che accompagnano lo sviluppo dell'attività che deve generarla; sia infine per necessità di evoluzione; nei bambini anche di età superiore ai sei anni, o manca del tutto, o apparisce incompleta, cioè nelle sue forme primitive di timore della pena materiale o di attrazione della materiale ricompensa.

Ma v'è ancora dell'altro. Quanto abbiamo detto si verifica nel bambino isolato o considerato in sè stesso. Ora, il problema non verrà in nulla spostato, se il bambino sarà invece considerato come parte o membro di una collettività più o meno numerosa, fosse magari quella che con espressione tanto impropria va oggi sotto il nome di società scolastica?

È bene ricordare che in ogni collettività umana che presenti caratteri di folla (2), specie poi nelle collettività di bambini (i quali sono per loro propria natura impulsivi e suggestionabilissimi, ed hanno tanto scarsa attività cosciente), si notano i seguenti principali caratteri: svanimento della personalità cosciente, predominanza della personalità incosciente, straordinaria facilità della suggestione, aumentata impulsività a tradurre in atto le idee suggerite, attenuazione del sentimento di responsabilità (3).

---

(1) Ribot, *La psychologie des sentiments*, pag. 293, 294.

(2) Per folla, nel senso psicologico della parola, s' intende un aggregato di persone che manchi di omogeneità e di organizzazione.

(3) Vedasi: Le Bon, *Psychologie des foules*, pag. 20, e Sighele - *La folla delinquente*, cap. I.

Come ben si osserva, queste non sono certo le condizioni più propizie al prodursi e allo stabilirsi di un'emozione che abbiamo visto essere la più delicata e complessa di tutte le altre, cioè dell'emozione morale.

È vero che l'influsso esercitato dalla parola e dall'esempio del maestro può qualche volta riuscire a promuoverla; ma essa più che una vera e propria emozione morale ne sarà una pallida parvenza, spesso non contenendo di quella che il solo elemento dovuto alla simpatia, come quello più facilmente eccitabile per mezzo di suggestione.

Ma al contrario, poi, contro la debole e rara efficacia di quell'influsso, sta la suggestione potentissima, per continuità ed intensità di azione, esercitata sulla via del male dai compagni tra loro, e specie dai più cattivi, perchè più energici e più decisi, su tutta la massa degli altri (1). Circostanza, questa, che trova una potente aggravante in un'altra caratteristica della vita psichica di ogni collettività, e cioè nell'attenuazione che deriva al sentimento di responsabilità (già per sè stesso così debole ne' fanciulli) dalla facilità di vedere impunite le proprie mancanze, eludendo, confusi nella moltitudine, la vigilanza di chi soprintende.

" ... Quando l'ambiente diminuisce o quasi toglie il terrore della punizione, e con esso la vergogna di essere smascherati, molti non sentono più l'impulso che li allontana dal male e arrivano, spesso, sino al delitto „; giacchè " nella ripugnanza che ci ispira il male e che ci trattiene dal compierlo entra, per molta parte, la paura delle sue conseguenze „ (2).

Ed infatti, è precisamente in conseguenza di tale attenuazione del sentimento di responsabilità, non che delle altre preaccennate condizioni psicologiche speciali di tutte le forme di collettività, che la morale di queste ultime scende ad un livello molto più basso che nell'individuo isolato.

Ciò hanno splendidamente dimostrato tutti coloro che sin ora si sono occupati più o meno direttamente e diffusamente di psicologia collettiva, come il Gabelli, il Nordau, il Sighele, il Le Bon.

Le forme della morale sono diverse a seconda degli ambienti in cui l'uomo agisce. La morale politica e quella patriottica sono diverse da quella privata. Parimenti lo è, scendendo sempre ad un livello inferiore, quella delle varie specie di collettività.

Ora, la morale di cui è suscettibile una collettività di bambini, esseri già per sè stessi amorali o immorali, impulsivi, poco coscienti,

---

(1) Vedasi nel paragrafo sulla suggestione.

(2) Sighele - *La delinquenza settaria*, pag. 173, 174.

suggestionabilissimi, specie sulla via del male, non può essere di conseguenza che molto bassa; e perciò sarebbe stolta ed assurda la pretesa di volersene fare una base sicura per il governo disciplinare della scuola.

Perocchè, anche dato che l'emozione morale, stabilita in qualche raro momento nella scolaresca per effetto di suggestione da parte del maestro, riesca di un relativo valore disciplinare, sarà mai possibile che tale valore si protragga per lo spazio di quattro o cinque ore, durante le quali noi vediamo gli imperiosi ed insorgenti bisogni fisiologici degli alunni, non che trionfare di una così rara e tenue emozione, infrangere a volte, nella strapotenza della loro reazione, persino i duri e tenaci legami del più inflessibile terrorismo?

CAPITOLO III.

Sulla impulsività.

L'impulsività consiste nella incoercibile rapidità con la quale uno stimolo, seguendo il cammino più breve e più facile, attraversa le vie cerebrali, siano basali, siano superiori o corticali. L'impulsività non esclude la coscienza; ma tanto nella sfera puramente ideativa, quanto in quella sentimentale e nella volontaria, importa l'assenza o la soppressione di tutte le immagini e le forze antagonistiche; le quali potrebbero modificare qualcuna delle modalità, o arrestare addirittura il corso dello stimolo. Per tali caratteri, l'impulsività viene a ricondurre i riflessi superiori alla semplicità dei riflessi spinali.

L'impulsività è spiccatissima nella vita tutta del bambino.

Eccone qualche tratto, colto a caso.

Un bambino, toccato da un altro in un momento d'irritazione, risponde tosto, e senza minimamente indagarne la ragione, con un calcio o con una sgarberia; un altro, che ha bisogno della carta asciugante, vistala sul banco del compagno vicino, la prende con rapido movimento senza chiederne il permesso e senza esitazione; un terzo riconosce un suo gingillo perduto, fra le mani d'un altro fanciullo, e glielo strappa violentemente.

*
* *

In riguardo ai fenomeni della sfera intellettuale, abbiamo già notata (1), e del resto è a tutti nota, la precipitazione con la quale il

(1) Vedasi nel paragrafo sul giudizio, a pag. 116.

bambino emette i suoi giudizi, spesso anche unilaterali o falsi. Tale caratteristica della sua attività mentale dipende pur essa dal fatto già a suo luogo rilevato, che, mancando in lui rapporti associativi di una notevole complessità, il primo rapporto a stabilirsi fra idea ed idea, il primo legame associativo a formarsi, è subito percorso con la rapidità e la sicurezza d'un moto impulsivo.

Esempi evidenti di tale forma di impulsività, si riscontrano di continuo negli esercizi di composizione orale o scritta che vengono fatti eseguire dai bambini. Essi ci dimostrano all'evidenza come quest'ultimi siano incapaci di scegliere ed ordinare le idee riguardanti lo svolgimento del tema, allo stesso modo che sono incapaci di tornare sul loro scritto per compiervi quel lavoro di critica e di correzione, che è assolutamente indispensabile per tutti coloro che sono poco atti e poco esercitati al lavoro intellettuale.

Il bambino, invece, a seconda che le idee si affacciano alla sua coscienza, e come via via spontaneamente vi si succedono, quale che sia il loro nesso logico o la loro opportunità, in tal modo le butta sulla carta, e tali e quali, poi, le sottopone al giudizio del maestro.

Tale verità fu anche rilevata dal Perez; il quale dice:

" Egli (il fanciullo) non si dà la noia di trovare, per le nuove idee, nuove combinazioni di parole; oppure la sua debole attenzione non sa resistere alla corrente di certe serie d'idee o di parole che proliferano da quelle che sono in azione in quel dato momento „ (1).

E altrove: " ....come spesso crede di comprendere, mentre non comprende nulla, così non si dà molto studio per farsi capire; se vi riesce, è senza sforzo; se ha buon cervello, buon senso, ed è ben allevato dalle persone che gli stanno intorno. La maggior parte dei bambini di quest'età paiono ignorare che l'uso essenziale della parola è di rendere i nostri pensieri chiari ed intelligibili agli altri. L'impressione, tale e quale, loro basta. È per sè stessi che parlano: la loro parola è un sentimento, una impressione, un'immagine: essa vien fuori macchinalmente „ (2).

Eccone ora un esempio, che ha il pregio particolare di porgere una esauriente e concreta dimostrazione di quanto abbiamo precedentemente affermato.

Per l'esecuzione del saggio settimanale di composizione in una terza classe, io proposi diversi temi a scelta; e fra essi l'alunno *Pier. Pericle*, di anni nove, scelse quello intitolato: " *Sono contento* „; e poi mi presentò lo svolgimento che qui testualmente trascrivo:

---

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 35.
(2) Perez, op. cit., pag. 83.

" *Sono contento. Di stare in compagnia* (1) *perchè ci sono i frutti. Quando è il desinare andiamo sotto un ampio pergolato. Andiamo a prendere l'uva le mele le noci. Dopo mangiato corro, corro dietro alle farfalle. Magari fossi sempre cui o quanto mi piacerebbe che l'inverno non finisse mai la mamma udì queste parole e mi disse scrivi per farmi piacere io scrissi a grossi caratteri mi piacerebbe che l'inverno non finisse mai* „.

Già basterebbe la sola sconnessione logica che balza a tutta prima alla nostra mente, e per la quale le varie parti di questo lavoro, più che slegate ed incoerenti, appaiono in aperto contrasto fra loro; già basterebbe questa prima impressione perchè lo giudicassimo quale il prodotto di associazioni accidentali ed unilaterali che impulsivamente e a una a una si sono succedute nella coscienza di chi l'ha scritto.

Però, io posso qui addurre le prove più persuasive che tale effettivamente è stato il lavoro cerebrale del piccolo autore, allegando le fonti materiali dalle quali, con processo mnemonico del tutto meccanico, la maggior parte di quelle idee sono state attinte.

" *QUEL CHE HA DI BELLO L'INVERNO.*

" . . . . . .

" *Oh bello, bello! ripeteva Giorgetto. - Come mi diverto!* Mi piacerebbe che *fosse inverno tutto l'anno.*

" La mamma udì queste parole, *e tosto porgendo a Giorgetto un fogliolino bianco, gli disse:*

" — *Scrivi qui il tuo desiderio...* „

" — *Che non potrà mai essere esaudito, mamma...* „

" — *Non importa:* scrivi per farmi piacere „.

" — *E Giorgetto scrisse* a grossi caratteri *sul foglietto:*

" Mi piacerebbe che *fosse* inverno *tutto l'anno* „ (2).

L'idea di *correre* dietro alle *farfalle* può facilmente essere stata suggerita dal capitoletto susseguente, intitolato: *Quel che ha di bello l'estate*, nel quale si rinvengono quelle due parole, oltre a quest'altro frammento di frase: " *Sarei felice, se l'estate* non finisse mai „.

" *QUEL CHE HA DI BELLO L'AUTUNNO.*

" . . . . . .

" *Giorgetto, andato con tutta la famiglia alla vigna, guardava da tutte le parti, e, non potendo capir nella pelle per la gioia, saltava e batteva le mani. Verso mezzogiorno, mentre aiutava la mamma ad apparecchiare* sotto un ampio pergolato, *le ripeteva:*

---

(1) Probabilmente voleva dire *campagna.*

(2) B. Rinaldi, *Letture per la 3. classe maschile*, pag. 43.

" *Oh! come* sono contento! *Come mi piacerebbe ora* stare in campagna „ (1).

*
* *

Un altro esempio di impulsività mentale nei bambini.

Per la correzione dei lavori di aritmetica, spesso io chiamo un alunno ad eseguire alla lavagna, sotto la sorveglianza mia e di tutti i compagni, i vari esercizi fatti. E allo scopo di avvalermi, a sostegno della loro attenzione, dello spiccato sentimento di vanità che è in tutti i fanciulli, concedo la facoltà di esprimere ad alta voce le loro osservazioni su qualche errore o inesattezza nei quali incorra il compagno chiamato alla lavagna. Però, a scanso di confusione e di disordine, ho fatta, e frequentemente ribadita, la categorica proibizione di ripetere, da parte di chicchessia e in qualsiasi caso, la stessa osservazione già espressa da un altro di loro; anche perchè io abbia così agio di assicurarmi se l'appunto fatto è giusto, spiegarne le ragioni e quindi indicare il modo onde l'errore deve essere corretto.

Ebbene, i castighi che ho frequentemente inflitti ai contravventori di questo mio ordine; la ripetuta esperienza da parte loro che, a parlare in tanti contemporaneamente, si ingenera confusione e disordine; il loro stesso giudizio, che è senza dubbio alla portata di tale apprezzamento; non valgono ad evitare che l'osservazione fatta da uno di loro, venga subito ripetuta, e, ciò che meraviglia, presso a poco colle identiche parole, dapprima da altri quattro o cinque, e poi dalla maggior parte della scolaresca, con clamoroso vocìo. Talchè le parole: " È sbagliato, ha sbagliato, ha messo cinque, riportava sei „, si sentono risonare da ogni banco.

Questo fatto ci conferma che i fanciulli, non solo non hanno il concetto di ordine, ma spesso non hanno neppure quello del necessario e del superfluo; e che ad ogni modo tali concetti, non che tutto il loro giudizio e il loro raziocinio, non valgono proprio nulla come potere di arresto sulla loro impulsiva attività.

*
* *

Nelle manifestazioni relative ai fatti mnemonici, l'impulsività apparisce nella violenza con la quale si ripresentano le immagini collegate; ma tale carattere della memoria infantile è abbastanza noto perchè io abbia qui a farne alcuno svolgimento.

*
* *

Nella immaginazione, l'impulsività si esprime come spontanea e disordinata riviviscenza delle immagini evocate.

(1) B. Rinaldi, *Letture per la 3. classe maschile*, pag. 45.

Un alunno di 3ª classe, nello svolgimento del tema: *La nostra bandiera*, scrisse:

" *La nostra bandiera..... si porta in guerra e i nostri soldati la difendono perchè si ariva il nemico la prende e via e dopo strileno viva viva abiamo vinto* „.

***

Nei fenomeni del volere, infine, l'impulsività si manifesta come subitaneità di reazione alle emozioni, e leggerezza di determinazione.

Un saggio notevole della loro impulsività in riguardo al volere, i bambini ce lo offrono con il loro continuo e confuso gridìo, allorchè giocano liberamente fra loro. Ciò che in tale circostanza balza subito all'occhio dell'osservatore, è il fatto che essi quasi mai si danno alcuna cura che le ragioni o il risentimento espressi con quelle grida clamorose conseguano il fine al quale parrebbero diretti; giacchè, spessissimo, dopo tali esplosioni vocali e motrici, essi dimenticano addirittura o trascurano ciò per cui prima strepitavano, e passano ad occuparsi di tutt'altro.

Ma il vero si è che essi hanno più il bisogno di reagire eccessivamente agli stimoli che irritano il loro debole sistema nervoso, che il desiderio e l'intento di ottenere un fine qualsiasi in rapporto al loro interesse nel giuoco.

Un non dissimile contegno il bambino serba nella scuola, benchè compreso nella rete di interessi che questa gli impone. Infatti, il parlare che egli frequentemente fa al maestro in mezzo al chiasso dei compagni, mentre dimostra, come abbiamo altrove notato, la povertà del suo discernimento nel non considerare che il maestro non è in condizione di intender nulla di quanto egli gli va biascicando, manifesta pure che egli parla più per un impulso irrefrenabile che s'impone al suo volere, che per il bisogno di ottenere davvero uno scopo prefisso e deliberato. Ed infatti, il suo facile desistere da qualsiasi insistenza, e l'accontentarsi anche di nessuna risposta, conferma a pieno questa interpetrazione.

***

Riproduco qualcuna delle innumerevoli manifestazioni che della loro impulsività danno i bambini nella scuola.

Prima di fare la chiama, avverto categoricamente: " Nessuno risponda *presente*, ma alzi semplicemente il braccio destro „.

Incomincio a leggere i primi nomi, e mi sento subito da uno e poi da diversi altri rispondere a quel modo.

Evidentemente, l'ordine dato è subito uscito dalla loro coscienza, e l'associazione inveterata, tra il loro nome pronunziato dal maestro e la parola che essi rispondono, ha ripreso tutta la sua forza.

***

Quantunque avessi continuamente ripetuto che, durante la distribuzione dell'occorrente per l'esecuzione d'un esercizio di scrittura e durante l'esercizio medesimo, non devono chiedermi alcuna cosa o fare osservazioni di sorta, perchè vigilo io a che nessuno manchi del necessario; e benchè, per l'infrazione a questo mio ordine, li avessi più volte severamente castigati; pure non sono mai completamente riuscito a impedir di parlare. — *Signor maestro, non c'è l'inchiostro; - è spuntato il pennino; - non le sa fare; - m'ha macchiato.* Del resto, però, è ben naturale che sia così, perchè, mentre i miei ordini non sono che parole, cioè semplici rappresentazioni, i loro impulsi sono invece potenti energie fisiologiche e psichiche che reclamano la loro soddisfazione.

***

Sto leggendo a voce alta un brano del sillabario, e adopero tutta la mia vigilanza per impedire ogni cagione che li disturbi dal seguirmi sui propri libri con pieno raccoglimento. Ad un tratto, però, mi sento scuotere da una voce sonora e precipitosa che distrae anche tutta la scolaresca. È *Spi. Sabato* che dice: " Signor maestro, il tale ha sputato sul banco „.

***

Profittando della generale attenzione, sto con molta premura spiegando alcuni casi dell'apostrofo, perchè oggi voglio farne un'applicazione nel dettato; ma che! per quanto gli dia d'occhio e gli faccia segno con le mani, non volendo interrompere la mia lezione e divagare così l'attenzione di tutta la scolaresca, *Lim. David*, proprio adesso, vuol consegnarmi a forza un suo quaderno finito.

***

Dico loro che non voglio, se non per casi gravi, che mi si venga a chiamare, quando, durante la ricreazione, sono costretto a lasciare per qualche momento la scolaresca.

Basta invece che accada un caso nuovo (e dato il loro debole potere di generalizzazione, quanti sono i casi non nuovi?), perchè subito mi veda correre incontro uno o due alunni che mi vengono riferendo ansiosamente l'accaduto e reclamano la mia presenza in classe.

***

Se, dopo aver distribuito il quaderno o il sillabario agli alunni, sorge la necessità di fare alcuna operazione del momento, che ritardi per qualche tempo l'esercizio di lettura o di scrittura che si voleva fare; e perciò si ordina a tutti di stare a braccia conserte e di non toccar nulla di

ciò che essi hanno sul banco, sino a che non sia stata esaurita l'operazione incidentalmente sorta; per quanto vi affatichiate per essere in ciò ubbidito, non riuscirete punto ad ottenerlo. Benchè castighiate anche dolorosamente ora l'uno ora l'altro, il fatto sta che, sia per dimenticanza del castigo, sia per irrefrenabile impulsività, vedete continuamente pigliare, aprire, accartocciare, rigirare il quaderno o il libro distribuito. E che poi tali infrazioni al vostro ordine siano quasi sempre effettuate nell'inconsapevolezza di commettere delle colpe, lo riconoscerete facilmente dal fatto che, appena li sorprendete in esse, solo allora mostrano d'avvedersi della mancanza, e sollecitamente si rimettono.

*
* *

A giudicare i fanciulli con la logica dell'adulto, essi devono certo apparire molto strani.

Io dico: " Copiate ciò che vedete scritto alla lavagna „; e di lì a poco mi sento subito domandare se la tale o tal altra parola va scritta con la lettera maiuscola, mentre che nel modello fatto alla lavagna è messa la minuscola.

Un dubbio, una domanda, un desiderio, non trovano nel loro cervello idee e sentimenti diversi ed antagonistici, per opera dei quali abbia luogo la lotta, la sospensione, la discussione interna, la determinazione, ma hanno bensì un corso rapido e violento come un impulso irresistibile che mette subito capo agli organi di moto. " Il dubbio, *che è una sospensione della azione*, è raramente in loro. Si osserva piuttosto in loro la credenza facile e piena che eccita all'azione... „ (1), cioè un'attività prevalentemente impulsiva.

L'impulsività è l'attività antagonistica all'inibizione; perciò tutti i fenomeni che la riguardano, possono, da un punto di vista opposto, rientrare anche in questa seconda attività, considerandoli quali altrettante mancate inibizioni; e così concorrere anch'essi a dimostrare lo scarso sviluppo che il potere d'arresto ha nei fanciulli.

Sulla suggestione.

La suggestione, secondo il Wundt (2), può essere ricondotta ad associazioni, le quali s'impadroniscono così bene della coscienza, che i legami psichici antagonistici restano senza effetto. Si può dire, in altri termini, che la suggestione è un'associazione accompagnata da una concentrazione della coscienza sulle rappresentazioni generate dall'associazione stessa.

---

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, pag. 169.
(2) Wundt, *Hypnotisme et suggestion* - Paris, Alcan, 1902 - pag. 72.

" La suggestione è uno dei fatti più *comuni della vita allo stato di veglia,* e sia autosuggestione o suggestione altrui, ad ogni modo ha cominciato ad esistere quando gli uomini cominciarono ad entrare in un vicendevole rapporto intellettuale... In buon senso talvolta, tal altro in cattivo, parte coscientemente, parte incoscientemente, questa forza psichica esercita continuamente la sua azione, e in massima parte l'azione dell'educatore sul bambino, l'influsso morale del medico sul malato, riposano sulle loro parole, che esercitano un'azione pensata e voluta sul modo di pensare, di agire e di sentire del soggetto „ (1).

Secondo il Sergi (2), la suggestione è un fenomeno costante della nostra psiche, poichè essa in sostanza si riduce alla *ricettività*, cioè alla attitudine di ricevere le impressioni che vengono dal di fuori. E poichè nell'ipnotismo è soppresso ogni potere volontario nella sua forma di arresto, la *suggestione ipnotica* non è che " un fenomeno più acuto della condizione fondamentale della psiche, la ricettività „. Talchè ogni nostro pensiero, ogni emozione, ogni atto nostro non sono altro che la *riflessione* di un impulso subìto più o meno direttamente dall'esterno, cioè l'effetto di una suggestione.

La suggestione si esercita con maggiore facilità ed efficacia su tutti gli esseri di costituzione psichica debole, sia per incompleto sviluppo delle attività, sia per scarsezza di contenuto psichico; poichè le impulsioni suscitate indirettamente per mezzo di suggestione, non trovando in tali esseri energie e forme psichiche ad esse antagonistiche, vi hanno sicuro e facile decorso. E il fatto stesso che nell'ipnotismo (nel quale, come s'è detto, è abolito totalmente il potere volontario, specie nella sua forma di arresto), la suggestione spiega la sua massima potenza, è una prova di quanto or ora abbiamo affermato.

" Vi sono due casi, dice il Sollier, nei quali essa è poco praticabile, e cioè in un indebolimento estremo o, al contrario, in una grande intensità dell'impulsione volontaria.

" Allorchè invece la volontà è instabile e mobile, si comprende di leggieri quale presa essa abbia sugli individui. Ed è per questo che essa ha azione più sulle femmine che sugli uomini, sulla gente nervosa che sulla gente sana, sui fanciulli che sugli adulti „ (3).

La suggestione nel fanciullo, dunque, a cagione dello scarso sviluppo delle attività psichiche, specie di quella volontaria nella sua forma di inibizione, della povertà delle sue esperienze, della estrema eccitabilità dei suoi organi nervosi, è straordinariamente elevata. E questo

(1) Krafft-Ebing, *Uno studio sperimentale nel campo dell' ipnotismo*, ecc. - Milano, 1893 - pag. 110.

(2) Sergi, *Psicosi epidemica* - Milano, 1889 - pag. 4.

(3) Sollier, *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile,* pag. 221.

sarebbe un grande vantaggio per la migliore esplicazione dell' opera educativa, se tale potenza della suggestione non fosse sopratutto subordinata alle eccitazioni di ordine sensoriale più che a quelle propriamente ideative, e se in conseguenza di ciò non fosse breve e fugace, in conformità delle cause che si succedono nel determinarla.

Perciò la suggestione, nel fanciullo, se da una parte può essere strumento d'una relativa efficacia educativa, dall'altra si converte, specialmente nelle nostre numerose scuole pubbliche, in un forte ed immanente ostacolo, contro cui vanno spesso ad infrangersi tutti gli sforzi dell'educatore.

Oltre a ciò, tale inconveniente, già grave per sè stesso, viene rinforzato nelle nostre pubbliche scuole elementari da un altro fattore, psicologicamente estraneo alla natura dell'attività che stiamo studiando, ma sul quale questa esercita un potere di straordinaria efficacia contro gli effetti dell'educazione; e cioè la naturale tendenza al male (1) de' bambini.

Già, sin dal momento che il bambino acquistò coscienza dell'ambiente che l'attorniava, la suggestione di questo, sia nei limiti della famiglia, sia in quelli della cerchia sociale in cui egli s'è trovato a vivere, cominciò ad esercitare sulla tendenza di lui al male, il suo influsso di corruzione, influsso tanto più potente e sicuro quanto più continuo ed inavvertito.

Il cattivo esempio proveniente dalla miseria, dalla degenerazione, dall'ignoranza, dalla corruzione, dai facili contatti con persone scorrette e viziate, è esteso in troppa larga scala, specie nei grandi centri abitati, perchè io abbia qui il dovere di illustrarlo minimamente, per poterlo quindi riconoscere quale causa prima, intensa e permanente del pernicioso pervertimento che s'infiltra, fuori della scuola, nell'animo cedevole del fanciullo, guastando le sane e corroborando le cattive disposizioni ereditarie.

Soffermiamoci piuttosto ad osservare che cosa accade nell'ambito della scuola.

*
* *

Parlando del senso morale, noi avemmo già occasione di notare come la morale di una collettività (date le caratteristiche tutte proprie della psiche di questa, tra le quali potentissima la suggestione), sia molto più bassa della morale media individuale de'suoi componenti; e

(1) Reputo ozioso il dimostrarla qui, poichè essa è il portato necessario della estensione ai fenomeni psichici della legge biogenetica di Haeckel, e cioè che *l'ontogenesi è una rapida ricapitolazione, sottoposta alle leggi di eredità e di adattamento, della filogenesi.* Quella tendenza é dunque un effetto insopprimibile dell'evoluzione; oltre di che, essa è stata rilevata e spiegata da tutti i moderni cultori di scienze antropologiche, dallo Spencer al Lombroso.

che ciò si verifica in special modo nelle collettività di bambini, i quali, per ragioni di sviluppo fisio-psicologico, hanno già tanto scarso senso morale, essendo al contrario oltremodo impulsivi e suggestionabili, specie sulla via del male.

Tale concetto ora vediamolo ribadito da un moderno cultore di psicologia collettiva.

" Già è cosa nota, dice il Sighele, che la compagnia - di qualunque genere essa possa essere - aumenta quella piccola o grande tendenza al male che cova latente - come fuoco sotto la cenere - in ognuno di noi.

" Guardate i bambini: quando si trovano insieme, è allora che diventano più cattivi e più crudeli. Lo scherzo un po' ardito, il piccolo furto, la scalata d'un muricciuolo, - che nessuno avrebbe ardito commettere e neppur pensare da solo, - sono pensati e commessi, quando trovansi in alcuni o in molti.

" Noi stessi - già uomini - dobbiamo riconoscere che se c'è un caso in cui possiamo venir meno alle leggi della delicatezza o a quelle della pietà, è appunto quando siamo in alcuni, giacchè allora spunta in noi il coraggio del male e giudichiamo leggermente l'azione poco corretta che soli non saremmo stati capaci di compiere.

" Chi non ha, nella sua giovinezza, qualche episodio che confermi la esattezza di quel che siamo venuti dicendo? Qual'è il gentiluomo che non ricordi d'aver commesso con dei compagni - e soltanto perchè era con loro - una birichinata che rasentava l'azione immorale, se non il delitto? „ (1).

E il Lambruschini, che era di idee psicologiche del tutto opposte a quelle da noi professate e che scriveva quando la psicologia collettiva non era ancora sorta; egli, dico, pur tanto ottimista sulla natura morale dei bambini, ha dovuto cedere alla forza di queste inoppugnabili verità; e perciò, parlando degl'inconvenienti dell'educazione in comune, ha fatto una magnifica analisi dello stabilirsi, nelle collettività scolastiche, della suggestione al male.

Egli dice: " ... sentono la forza che nasce dall'unione, e si piegano a stento all'autorità d'un solo che venga a contrasto con le inclinazioni di molti... È una lega che bisogna rompere; sono resistenze che bisogna dividere... Molte volte non è neppure l'alleanza di male volontà che combatta con l'educatore: è leggerezza d'uno, il mal umore d'un altro, lo zelo imprudente di questo, una parola mal ponderata di quello, che disturbano ed anco annullano l'effetto dell'opera la più considerata d'un istitutore.

---

(1) Sighele, *La delinquenza settaria*, pag. 261-262.

Mentre egli rimprovera un alunno, e pesa le parole per non irritare il suo animo e per dare efficacia all'esortazione, scapperà fuori un compagno ad aggiungere una riflessione spiacevole, a ricordare un torto dimenticato, o a mordere con un frizzo insolente: un altro farà un cenno di poco assentimento a quel che l'istitutore dice, o scoprirà un che di ridicolo in qualche suo gesto, o in qualche sua ambigua parola, e muovendo a riso l'adunanza, disperderà tutto il prestigio d'una solenne ammonizione. Ecco i gravi inconvenienti dell'educazione in comune, i quali diminuiscono i grandi benefizi ch'ella può arrecare, se non vi si ripara, intramettendo agli educati un numero conveniente di educatori; dividendo i ragazzi in tante piccole brigate, che non eccedano i limiti d'una famiglia; e dirigendo, temperando, vivificando ciascuna di queste fratellanze con l'influsso propizio d'un padre che stia in mezzo a loro e divenga il senno della loro vivacità „ (1).

*
* *

Gli ultimi studi sulla delinquenza, oltrechè aver dimostrato che la suggestione si esercita tanto nel campo dell'onestà come in quello della disonestà e della criminalità; hanno pure constatato che gli esseri di debole moralità (quali appunto sono i bambini) sono presi di ammirazione per i cattivi, e si piegano facilmente a seguirne l'esempio e ad accettarne ciecamente i consigli, tosto che cadano sotto la loro diretta influenza (2). E il fascino che esercita un brigante nel suo gruppo, un assassino nella sua setta criminosa, è appunto l'effetto del grande ascendente che acquista il coraggio e la forza fisica, benchè diretti a fini disonesti, sugli esseri di povero sviluppo morale.

Nei bambini, è pure sviluppatissima tale ammirazione e simpatia per i loro compagni più arditi e più forti; e ne desiderano volentieri la compagnia, sia perchè in qualche modo se ne sentono protetti, sia specialmente perchè le braverie di quelli, solleticando le loro proprie tendenze al male, sono loro cagione di infinito divertimento.

Ora, chiunque è vissuto e vive nell'ambiente della nostra scuola elementare, può testimoniare quanto sia forte l'influsso che i fanciulli esercitano vicendevolmente tra loro, e in special modo quello che i più indisciplinati e più cattivi (come avemmo a rilevare parlando del senso morale), appunto perchè più forti e di carattere più spiccato, esercitano sui buoni, cioè sui docili, sui meno resistenti alla suggestione.

Spesso anzi, in conseguenza di ciò, si son visti fanciulli di indole buonissima e di ottime abitudini, commettere atti indisciplinati e monel-

(1) Lambruschini, *Dell'educazione*, pag. 139, 140.
(2) Vedi Sighele, *La coppia criminale*, Introduzione.

leschi, non appena mischiati e confusi nella massa informe e diversa delle scolaresche delle odierne scuole elementari.

Spesse volte pure, ed io posso affermarlo per esperienza diretta e per concorde parere di numerosi miei colleghi, sono bastati pochi alunni malnati e maleducati per demoralizzare e pervertire, in breve spazio di tempo, un'intera scolaresca; coadiuvati in ciò, oltrechè dalla facile cedevolezza dei compagni al loro pessimo esempio, dalla impotenza nella quale il nostro regolamento scolastico mette il maestro di fronte a' suoi alunni, e da speciali circostanze di ambiente, di elemento e persino di superiori.

I fanciulli, infatti, per quanto benigna voglia supporsi la loro natura, non possono non seguire senza alcuna resistenza, se non pure con bramato sollievo del loro animo, ogni accenno diretto a sottrarli al giogo tirannico che la disciplina scolastica esercita sui loro energici bisogni fisici, e alla costrizione d'un lavoro mentale inevitabilmente disadatto, eccessivo, noioso. Non solo: ma tanto più volentieri accettano quei tentativi di liberazione o di rivolta a un ordine di vita per loro tanto ingrata, in quanto che le irrazionali pretese del nostro ordinamento scolastico sono aggravate dalle più sfavorevoli condizioni di omogeneità e quantità dell'elemento da educare e dalla ristrettezza ed inefficacia dei mezzi che a tal fine sono consentiti.

Quindi, data una così perfetta e formidabile concorrenza di tante circostanze tutte contrarie ai fini dell'educazione, la suggestione al male che emana dai peggiori tipi della scuola, assurge ad un potere addirittura deleterio per ogni buon risultato dell'opera educativa. Onde, molto giustamente se ne è preoccupato qualche moderno cultore di scienze antropologiche ed educative; sino al punto, anzi, da consigliare che il male non debba essere mai e per affatto rappresentato alla coscienza dei piccoli educandi.

" Secondo quello che scaturisce direttamente da ciò che si è esposto nelle pagine precedenti sulla simpatia e sulla suggestione di sentimenti e di azioni, poggiate sulla natura della psiche, il cattivo non dovrebbe mai essere rappresentato nella tenera età; il buono, invece, dovrebbe esserle costantemente mostrato..... la cattiveria spesso ha maggiore attrattiva di ciò che è bene. Difatti tutte le piccole cattiverie dei bambini sono generalmente imitazioni o suggestioni, avendole apprese a scuola od in altre riunioni di piccoli ove per caso o abitualmente sta il bambino..... In sostanza pei bambini, che bisogna occupar sempre e non lasciar mai in ozio, sarebbe necessario distrarre l'attenzione loro da ciò che può indurre al male o alla cattiveria; ciò che qualche volta è ben difficile, perchè esige una cura, un'attenzione straordinaria da parte dell'educatore. Questi deve seguire ogni atto, ogni movimento

del suo alunno, non solo, non unico, ma in compagnia con altri della sua età „ (1).

Ora, quanto ciò sia possibile a praticarsi tra una numerosa ed eterogenea farragine di temperamenti ed intelligenze diverse, di piccoli esseri timidi, commisti ad impertinenti continuamente predisposti a commettervi qualche monelleria, lo stesso Sergi lo riconosce e ad ogni uomo di senso comune è dato il giudicarlo.

Però, non tutti sanno, e spesso lo ignorano anche i metafisici cultori di dottrine pedagogiche, che la causa prima, la quale non solo priva di ogni efficacia, ma rende addirittura passivi gli sforzi della nostra già tanto sterile opera educatrice, risiede appunto in quella deplorata potenza della suggestione al male, che dai peggiori alunni delle nostre scuole si espande, come da potenti focolai di infezione morale, su di tutti gli altri compagni.

Le naturali tendenze al male che, in grado più o meno elevato, si rinvengono in tutti i fanciulli, possono essere, a seconda dei casi, più o meno attive; e quando il fanciullo è isolato, esse trovano nella debolezza del suo organismo, nella ristrettezza della sua intelligenza non ancora esperta nel male, nella assoluta dipendenza di lui dalle persone e dalle cose che lo circondano, un valido e costante argine alla loro esplicazione.

Anzi, è per tali ragioni che l'educazione individuale, e specie l'educazione domestica, per i particolari rapporti di affetto e di dipendenza del fanciullo verso i suoi genitori, è relativamente facile.

Il problema però si rende di una difficoltà straordinaria, allorchè, anche nello stesso ambiente familiare, il fanciullo si trova in compagnia di altri compagni, pur essendo suoi fratelli.

In tal caso, l'unione non addiziona ma moltiplica le forze comuni (2); il sentimento di timore e di responsabilità si attenua, l'arditezza nelle birichinate, nel comunicarsi dall'uno all'altro, si rinforza del consenso e dell'entusiasmo di tutti; si ordiscono delle marachelle e delle scappate a dispetto degli ordini dati da altre persone di famiglia; e l'educazione di quei piccoli, se la disciplina non s'irrigidisce in un sistema di proibizioni e di punizioni inesorabili, corre il pericolo di cadere nel più assoluto ed irreparabile fallimento.

Che cosa poi dire del caso nel quale, tolte le particolari condizioni di dipendenza e di sommissione dei figliuoli verso i loro genitori, i fanciulli si trovino riuniti in una cinquantina sotto la direzione di un estraneo, che eserciti l'increscioso ufficio di comprimere le loro fresche ed irrequiete energie, solo bramose del libero moto e delle grida festose

(1) Sergi, *Per l'educazione del carattere* - pag. 209, 210.

(2) « Nei fatti psicologici, la riunione degli individui non dà mai un risultato eguale alla somma di ciascuno di loro ». E. Ferri.

all'aria e alla luce, di comprimerle per un lunghissimo lasso di tempo, imponendo per di più un lavoro lungo, astruso, ingrato, noioso? Non è logico, naturale e fatale che quelle energie insorgano con tutta la loro vigoria, accresciuta dall'unione e dall'intento comune, contro di lui e contro il lungo strapazzo che giornalmente subiscono?

E se ora voi, per giunta, sotto l'ipocrita fiducia che bastino a contenere quella massa in fermento i soli mezzi morali, cioè le vuote ciance che i bambini non capiscono o di cui si prendono giuoco, se voi, dico, proibite all'educatore ogni mezzo efficace ad adempiere l'ingrato e gravoso ufficio che gli avete affidato; come pretendere poi che la disciplina, e con essa l'educazione morale che le è subordinata, non vada in isfacelo?

Voi dite: ma ciò è falso, è esagerato, perchè tutto questo male non esiste, e le scolaresche che noi abbiamo osservate ci si sono sempre mostrate ordinate e composte.

E sia.

Ma credete voi che quelle scolaresche siano state tali per effetto dei soli mezzi morali che voi vi sognate? Sapete voi quale ipocrisia inquina la scuola e tutto il campo dell'educazione? Ipocrisia voluta e imposta da quelli che, o non conoscono la realtà, perchè farneticanti nelle regioni aeree d'un falso idealismo, o che per interesse di disonesto comodo di vita non l'hanno voluta vedere.

Ed è ben naturale, quindi, che coloro i quali danno all'educazione del popolo le loro migliori e più vitali energie, pratichino di sotterfugio, a sollievo ed a corroboramento del doloroso quotidiano dovere, quei mezzi e quegli espedienti, da tutti in teoria e agli occhi del pubblico ipocritamente deplorati, ma pure soli efficaci, in una tanto disagevole condizione di cose, ad ottenere almeno quella lustra malferma di ordine e compostezza esteriore, tanto necessaria nei momenti di parata della scuola e che tanto sta a cuore alla nostra gerarchia scolastica, quale unico (per quanto bugiardo) indizio di ordine e disciplina dello spirito.

Ed ecco come, in grazia di un insano sentimentalismo e comodo idealismo scolastico che finge di non vedere i mali della scuola, per l'inerzia e l'inettitudine di rimuoverne le cause, dura ancora la vergogna di un trattamento di costrizione e di violenze che, dato l'odierno sviluppo della pietà e della simpatia, ripugna ad applicarsi persino con i bruti. Noi intendiamo l'ufficio del timore nella scuola in una forma e in un grado ben diverso da quello che le presenti condizioni di essa pur troppo impongono che oggi si raggiunga.

***

Riporto ora alcune osservazioni di fatto da me rilevate, a proposito della suggestione, tra i miei alunni di prima.

***

E' impossibile impedire il cicaleccio e il frastuono che si verifica mentre faccio ritirare i quaderni o altra cosa. Ciò dipende dal fatto che, dovendo ciascuno muovere le braccia per passare al compagno vicino ciò che si viene raccogliendo, per mancanza di coordinazione e per diffusione dello stimolo motore, vengono mosse anche altre parti del corpo. Le poche parole necessarie a dirsi per qualche inconveniente del momento (come, il non aver ancora asciugata la pagina, ecc.) suscitano per suggestione, nella scolaresca, altre parole, come per suggestione si accrescono anche i movimenti del corpo; ed ecco come origina il chiasso, inevitabile. Solo una continua sorveglianza dei propri atti da parte degli alunni potrebbe impedirlo: ma questa virtù non si concilia con la loro natura, e solo potrebbe imporgliela un potente sentimento di timore (1).

***

Allorchè un'altra classe sfila cicalando per il corridoio, anche se i miei alunni attendono silenziosissimi ed immobili all'esecuzione di qualche esercizio di scrittura, vengono pur essi attraversati come da un'onda del fremito che si espande dal di fuori.

***

Quando gli alunni ritornano dal cesso, se i primi della fila entrano seri e composti, tutti gli altri assumono presso a poco lo stesso contegno; se i primi corrono disordinatamente al posto, anche gli altri fanno lo stesso.

Così, è pure per suggestione che gli alunni rimasti in classe incominciano a parlare ed a muoversi, allorchè rientrano disordinatamente i compagni che sono stati al cesso.

***

Non sono capaci di fare una conversazione libera, senza farla presto degenerare in contesa ed in chiasso: l'esagerazione della voce o l'animazione di alcuni influisce reciprocamente sugli altri.

---

(1) « I più futili atti o idee irragionevoli dei quali (gl'imbecilli) sono testimoni, determinano in essi l'impulsione a imitarli e a seguirli; oppure è necessario che essi temano il loro maestro, o abbiano una assoluta confidenza in lui, caso più raro, perchè essi si lascino dirigere ». Sollier - *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile* - pag. 223.

*
* *

Basta che alcuni, per indifferenza e sbadataggine, incomincino a fare ciò che il maestro ha proibito, perchè subito, con un rapido e meraviglioso crescendo, quel contegno si comunichi a tutta la scolaresca; il che accade tanto più facilmente quanto più gli alunni sono piccoli.

*
* *

Alcune volte, mentre io sono in classe durante il periodo della ricreazione, gli alunni fanno forse maggior chiasso di quando io sono fuori.

Io credo che ciò sia effetto di suggestione reciproca, non limitata da alcuna vigilanza da parte del maestro.

E che ciò non dipenda da aumento reale d'insubordinazione e di indisciplinatezza, si rileva dal fatto che il richiamo del maestro, più o meno sollecitamente, viene sempre osservato da tutti con perfetto ristabilimento dell'ordine.

Ho poi osservato che in certi speciali momenti, forse anche per una maggiore disattenzione del maestro dal contegno della scolaresca, questi effetti della suggestione reciproca sono più facili e più rapidi.

*
* *

La suggestione delle emozioni è molto più facile e più potente, come forza determinatrice della condotta, che quella semplicemente rappresentativa o a scarso contenuto emotivo.

Sanno che il restare in iscuola oltre l'orario è un castigo doloroso, sebbene non tutti vi siano sensibili nella stessa misura; eppure il ricordo e la minaccia di questo castigo hanno in generale un valore molto mediocre. Tale valore invece aumenta a dismisura quando dinanzi a loro è già qualcuno che piange per essergli stato inflitto quel castigo. Allora tutti gli altri risentono della sua emozione di dolore, assumono tosto una irreprensibile compostezza, e spesso tutti coloro che in seguito vi incorrono, ancorchè siano di naturale indifferente, pure, sotto l'influsso della suggestione emotiva, si mettono anch'essi addolorati o piangenti.

Ciò dimostra quanto sia facile e potente la suggestione delle emozioni nei fanciulli.

*
* *

Vedono *Fer. Romeo* e *Spi. Sabato* già pronti per restare alla lezione di canto che io oltre l'orario faccio agli alunni di 4ª classe (castigo che come si è precedentemente detto, di solito incute loro tanto timore e li tiene nel più scrupoloso silenzio); eppure seguitano tutti a chiacchie-

rare animatamente. La loro stanchezza e le loro insorgenti tendenze fisiologiche vivamente compresse, rendono più facile e più forte la suggestione del disordine che la suggestione del timore del castigo inflitto ai due compagni.

*
* *

La lode debitamente usata, esercita pure una notevole efficacia suggestiva nel determinare la condotta dei fanciulli; ma ciò solo quando gli alunni sono disciplinati e timorosi del maestro.

Mentre distribuisco i quaderni per il dettato, dico: *Cai. Giacinto* non sa scrivere nè leggere, nè ha voglia di far nulla; ebbene, volete vedere che in compenso sarà più buono di tutti, ed è perfino capace di non farsi richiamare neppure una volta, sino a mezzogiorno?

Sì, ha risposto egli con voce dolce per effetto della lode; ha chinata la testa ed è rimasto così a lungo composto, che ha finito con l'addormentarsi. A produrre tale effetto però possono anche aver concorso particolari condizioni organiche.

*
* *

E' sabato; e gli israeliti, non dovendo assistere alla lezione di religione, andranno via all'una e mezza. Io dico a *Laz. Amedeo* di andare alla lavagna e scrivermi il nome dei buoni, con a lato dei trattini che mi specifichino la loro maggiore o minore bontà e compostezza; quelli tra gli israeliti che si saranno maggiormente segnalati in buona condotta, andranno via prima degli altri.

Rivolgo una speciale raccomandazione a *Son. Pacifico*, ed esco dalla classe. Rientro in classe in un silenzio perfetto, perchè ho eccitato un vero e sentito interesse degli israeliti; il cui contegno, per suggestione, si è comunicato anche agli altri, nei quali quell'interesse mancava.

*
* *

A poco a poco, per riguardo all'insegnamento, ho finito col farmi trascinare dai più bravi, che qui, trattandosi di cose per lo più meccaniche, sono in gran parte i ripetenti.

Vedendo che molti capiscono bene le spiegazioni, rispondono giusto alle mie domande, eseguiscono con sicurezza gli esercizi, ancorchè il maestro sorvegli le sue impressioni, ha facilmente l'illusione che anche gli altri alunni si trovino in quelle condizioni, ed è indotto a credere che se qualcuno non vi si trova, il difetto è nella sua intelligenza e non nel metodo. La tendenza progressiva di parecchi si attacca anche a lui, e buona parte della scolaresca finisce col restare estranea all'insegnamento. Ma d'altra parte, come evitare che ciò, in una certa misura, si verifichi in tutte le nostre scuole, dato il sistema onde gli alunni sono classificati?

Sulla inibizione.

L'inibizione, secondo una delle più moderne e più accettabili teorie, consiste nell'arresto esercitato sull'elemento motore inerente a tutti i fenomeni della nostra psiche (idee, sentimenti, volizioni) da parte di tendenze, sentimenti e associazioni diverse, contrarie e più energiche dei fenomeni psichici cui il detto elemento motore appartiene.

Tale arresto può avvenire spontaneamente, per effetto degli eccitamenti interni o esterni, o dell'automatismo dell'associazione: in tal caso si ha l'*inibizione involontaria.*

Questa specie d'inibizione, quasi sempre inavvertita, dipende, secondo lo James, dal tono sentimentale delle nostre sensazioni: essa " non è un accidente occasionale, ma un elemento essenziale e senza posa della nostra psiche „ (1).

Eccone qualche esempio.

" Se d'improvviso mi balena un'idea, il pensiero che prima mi occupava e che tendeva a spiegarsi completamente, rimane, nel suo corso, arrestato, a quel modo che, se mentre sto fumando il sigaro, mi sovviene un pensiero forte, restano inibiti i movimenti pneumatici occorrenti per mantenerlo acceso, e il sigaro si spegne. E così ci spieghiamo perchè l'associazione, quando si fantastica oziosamente e quando si parla in una conversazione di chiacchiere senza interesse, ci svii assai lontano dal primo pensiero che ne incominciò il corso „ (2)

L'arresto può invece avvenire per effetto di motivi prescelti ed adattati ad un fine; ed allora l'inibizione prende il nome di *volontaria.*

Quest'ultima, della quale soltanto intendiamo qui di occuparci, rappresenta il più alto stadio dello sviluppo della volontà; poichè, evidentemente, è molto più facile e più comune dare libero corso ad un impulso, cioè ad una vera ed attiva forza in noi destatasi, che trattenerla o sopprimerla. Ai fanciulli, infatti, e a tutti gli esseri poco evoluti, riesce più facile il parlare che il tacere, il muoversi che lo star fermi, il vendicarsi che il perdonare.

" Il potere di arresto volontario, dice il Ribot, qualunque sia il suo modo di agire, è una formazione secondaria; apparisce relativamente tardi come tutte le manifestazioni di ordine superiore. La volizione nella sua forma positiva, impulsiva, che produce qualche cosa, comparisce la prima nell'ordine cronologico. La volizione sotto la sua forma negativa, che impedisce qualche cosa, apparisce più tardi... „ (3). E invero, saper frenare un desiderio illecito, resistere ad un impulso disonesto o nocivo,

(1) James, *Principii di psicologia*, pag. 832.
(2) Marchesini, *Elementi di psicologia*, pag. 118, 119.
(3) Ribot, *Psychologie de l'attention*, pag. 71.

regolare, in una parola, la propria condotta secondo norme morali prescelte e stabilite, è cosa che manca persino ad una gran parte dell'umanità adulta, non che alla nostra prima giovinezza o alla nostra infanzia.

La molteplicità dei fenomeni inibitori volontari è in proporzione dello sviluppo relativo delle tre sfere psichiche (l'intellettuale, la affettiva e, sopratutto, la volontaria), della solidità delle nostre abitudini e dell'energia funzionale dei centri nervosi superiori.

Causa la straordinaria deficienza di tali condizioni, l'inibizione volontaria nei bambini è molto scarsa, se non pure nulla addirittura; e perciò le mie osservazioni in proposito non possono che quasi esclusivamente riferirsi al suo difetto o alla sua assoluta mancanza.

*
* *

Già abbiamo rilevato, al principio del capitolo sul potere astrattivo, come i fanciulli non siano capaci di inibire l'elemento motore che è incluso nella formazione di ogni immagine, e come in loro il lavorìo del pensiero si manifesti quasi sempre con le parole, o, per lo meno, con il movimento delle labbra. Ciò si osserva facilmente e costantemente mentre essi scrivono, studiano la lezione o leggono.

E infatti, specialmente nelle due prime classi del corso elementare, è quasi impossibile ottenere che ripassino l'esercizio di lettura o ripetano mentalmente la lezione, senza che pronunzino a voce sensibile le parole, o che non le ripetano quando loro vengono dettate dal maestro.

Così, allorchè hanno sul banco la colazione, aspettando l'ordine del maestro per incominciare a mangiarla, se questi si indugia alquanto a darlo, è molto difficile che, ora l'uno ora l'altro, cedendo al vivo desiderio del cibo, non allunghi la mano a toccare il canestro o l'involtino, anche se per ciò vi è espresso e severo divieto. Solo il timore di esserne, per castigo, privati, può bastare in tal caso a tenerli a freno. Mentre che, se hanno sul banco la pagella con i voti mensili che essi non hanno ancora visti o il quaderno chiuso con la votazione di qualche esercizio da loro eseguito, essi riescono meno ad inibire il desiderio di aprirli, perchè il castigo col quale sogliono essere sanzionate tali mancanze non è un motivo sufficiente quanto l'altro accennato di sopra.

Il motivo nelle loro inibizioni è perciò quasi sempre estraneo a loro, ed imposto scientemente da un altro, o dalla necessità.

*
* *

Il fanciullo è incapace di dissimulazione, specialmente nel campo delle emozioni, poichè quella importa una forza di inibizione che in lui non esiste. Essendo la sua immaginazione, a cagione dello scarso potere

critico di lui, disordinata ed iperbolica, a lui manca, non che la capacità intellettiva, il potere di riflessione, atto a trovare e coordinare circostanze che diano apparenza di verosimiglianza alle sue false affermazioni.

Perciò, la bugia in lui apparisce limitata alla sola e semplice enunciazione, audace o timida, a seconda del temperamento e della gravità del movente, della falsità.

Questa, quindi, viene da lui affermata senza visione o discussione alcuna delle modalità che potrebbero renderla più accettabile, ed è quasi sempre espressa nella forma impulsiva tutta propria dei riflessi semplici.

Più volte, infatti, mi è capitato di dover riprendere qualche mio alunno nel momento stesso che commetteva qualche mancanza. — Voi, perchè avete spuntato la penna del vostro compagno? E quegli, all'istante, col più incredibile ardimento: Non è vero.

Alle volte però, è tale il timore di essere scoperto e così viva la preoccupazione del castigo, che il bambino, nel momento stesso che profferisce il falso, atteggia già la mimica al dolore del castigo inevitabile; e con ciò stesso ci dà la più eloquente prova che la verità sta nel contrario di quanto egli invece ci depone.

Tale incapacità di freno o di dissimulazione non è soltanto limitata a una o parecchie specie di emozioni, ma si estende a tutta la vita affettiva del bambino.

L'accentuazione mimica, l'abbondanza dei movimenti reattivi riescono assolutamente trionfanti di ogni suo sforzo di volontà a nasconderli, anche posto che egli, ancora ignaro e incurante delle convenienze sociali, si proponga pure un tale intento.

Al contrario, allorchè un vero e sentito bisogno lo incalza, non solo egli è incapace di nasconderlo, quale che sia la regola di convenienza o la considerazione altruistica che glielo suggerisca; ma ne diviene tosto schiavo, a segno da non avere più lui, nè lasciare ad altri, tregua di sorta, sino a che, appagato quel suo bisogno, non è stata rimossa l'emozione che ne era derivata.

Allo stesso modo, egli non riesce a raffrenare il potente sentimento da cui è agitato quando viene sorpreso dal maestro in qualche grave mancanza o mentre è ancora fremente per qualche recente contesa avuta con un suo compagno. In tali casi, quand'anche gli fosse stato imposto il più assoluto silenzio, a fine di aver agio d'appurare con tranquillità i fatti e stabilire le varie responsabilità, è quasi sempre inevitabile di doverlo più volte riprendere, se non pure castigare in anticipazione, a causa dell'impulsiva irruenza con la quale interloquisce, in sua difesa, ogni volta che viene fuori una circostanza a lui sfavorevole.

A proposito di tale difetto di freno volontario nelle emozioni del bambino, il Sergi conferma pienamente le nostre osservazioni.

Egli dice: " ... i bambini non hanno tale freno, i loro centri inibitori non funzionano ancora, donde il fatto che l'emozione si manifesta qual è, non solo, ma si aumenta in intensità e durata. Così sono tutte le persone impulsive a centri moderatori deboli o poco forti, per natura o per abitudine „ (1).

Abbiamo detto che solo la forza di altre emozioni più energiche di quelle nel momento attive, può frenare o sopprimere queste. A tal fine riesce sì, a meraviglia, la seduzione del piacere; ma sopratutto è efficace il timore nelle sue varie gradazioni. Delle une e delle altre deve però sapientemente servirsi l'educatore, esplicando la maggiore oculatezza a fine di evitare i facili pericoli, o di fomentare soddisfazioni basse e grettamente egoistiche, come quelle inerenti alla gola e a speciali privilegi di trattamento, o di formare, mercè l'influsso del terrore, esseri servili e pusillanimi, privi d'ogni personale iniziativa, e incondizionatamente aggiogati all'impero d'una tirannica paura.

A conferma di quanto ho testè affermato, sta il fatto, da me e da numerosissimi miei colleghi costantemente rilevato, che i fenomeni inibitori indispensabili per l'adattamento della condotta infantile alle esigenze della vita scolastica, sono più l'effetto del timore destato dal maestro, o dai congiunti, che l'effetto dell'attrattiva delle ricompense, che il bambino possa aspettarsi nella scuola o nella famiglia.

Un maestro che debba lasciare per un momento la scolaresca e non sia da questa sufficientemente temuto, può ben spendere fiato a fare raccomandazioni ed esortazioni, ragionamenti e promesse ai suoi alunni, affinchè, nel tempo di sua assenza, si mantengano quanto più è possibile composti e silenziosi; poichè le semplici parole e le idee, scompagnate da un energico sentimento, varranno molto poco a contenere il naturale erompere dei bisogni di parlare e di muoversi, e a resistere alla suggestione che nel soddisfacimento di tali bisogni, in una informe e numerosa collettività di bambini, parte da quattro o cinque più arditi. Sicchè, posto pure che quei ragionamenti abbiano persuaso, e quelle promesse attecchito nell'animo degli alunni, il maestro non avrà ancora messo il piede fuori dell'aula, che il chiasso sarà già incominciato, quando pure non avrà assunto la forma clamorosa e frenetica di una unanime rivolta.

E il fatto stesso poi che tale chiasso, al riapparire del maestro, o cessa subito del tutto, o si riduce a minima proporzione, costituisce

---

(1) Sergi, *Dolore e piacere,* pag. 231.

evidente riprova che le inibizioni inerenti alla condotta scolastica dei fanciulli, sono quasi l'esclusivo e proporzionale risultato del timore ispirato dal maestro.

Guardate qual forza inibitrice abbiano per i bambini le parole scompagnate da un sentimento energico. Io dico:

Attenti! e, prima di comandare il riposo, avverto ancora una volta che non si deve far sentire il minimo rumore con i piedi. Do il comando; ed invece anche ora i piedi vengono battuti con forza.

Allora dico ad *Alb. Antonio,* che ha battuto più forte degli altri: Zero in ginnastica, e rapporto all'ispettore (il quale è in una classe accanto); indi li metto di nuovo sul riposo, e non mi accorgo punto che abbiano mosso i piedi, con tanta cautela l'hanno fatto.

Dico a *Lim. David,* che è continuamente scomposto: Uscite dal posto; poi verrete con me alla lezione di canto. Egli contrae la faccia ad una smorfia di pianto e si rifiuta di eseguire il mio ordine, perchè in lui si è suscitato vivo il sentimento doloroso del castigo da subire, e contro di esso la mia autorità ha poco o niun valore.

Allora, per indurlo ad uscire, io mi avvalgo dello stesso sentimento da lui provato, ma di un grado molto più energico che in questo primo momento, come esperienze precedenti mi hanno chiaramente confermato; e dico: Voi sapete, che a disubbidire, non otterrete altro che di aggravare il castigo, mentre che, ubbidendo prontamente, potete anche alleviarlo di molto.

Egli ricorda i casi in cui ebbe a provare simili conseguenze relative al suo diverso grado di ossequenza per i miei ordini, esce perciò immediatamente, e si mantiene a lungo composto. Qui, dunque, il sentimento di un vantaggio relativo si è aggiunto a quello di timore d'un male più grave, nel sopprimere le cagioni di indisciplinatezza e di rivolta, che già stavano per prevalere.

Alle volte, ma più raramente nel campo della scuola, è il solo sentimento di un vantaggio da conseguire che dà luogo all'inibizione.

Il maestro Z. ha mandato in classe mia, per esserne libero qualche momento, il ragazzo *Cal. Anselmo,* che in principio d'anno era mio alunno e serbava sempre pessima condotta.

Questi voleva scappar via e far chiasso, non ostante le buone maniere che io gli usavo, e a dispetto delle quali anzi mi faceva resistenza con un sorriso di furberia, come a dire: A cotest'amo io non abbocco. Allora io gli ho dato delle ostie colorate, gli ho promesso una pallina di piombo e altri gingilli, e così è andato a sedersi ed è rimasto a lungo compostissimo. Però, a tal proposito, è il caso di domandarsi: Quale valore avrebbe un tale ripiego adottato su vasta scala e per sistema, e in quale misura sarebbe ciò possibile con una numerosa

scolaresca, che attende dal maestro già tante altre cure in ordine al fine istruttivo ed educativo della scuola?

*
* *

Altri esempi di mancate inibizioni nei fanciulli di scuola elementare.

Basta il primo squillo della campana annunziante il principio della ricreazione o la fine della scuola, perchè passi nella scolaresca un tale fremito d'impazienza che, ove il maestro sia poco temuto, si tramuta tosto in vocìo e in un movimento generale di distrazione e di disordine, quale che sia l'importanza e la natura dell'esercizio che in quel momento si trovano ad eseguire.

E sarà sempre con grande stento che il maestro riuscirà a tenerli in freno ancora per qualche minuto.

Quando poi si deve eseguire un nuovo esercizio, nel tempo che il maestro si intrattiene a dare qualche spiegazione preliminare, al solo sentir pronunziare le parole: quaderno, libro, dettato, calligrafia, pur essendo a loro noto che per metter fuori il necessario devono prima averne ricevuto l'ordine categorico, si vedono parecchi alzar la tavoletta, e magari, interrompendo la parola del maestro, rivolgergli interrogazioni sulle modalità onde l'esercizio dev'esser condotto, o lamentare qualche altra difficoltà personale, come se, oltre che l'ordine d'incominciare, fosse stato pure dato il permesso di fare osservazioni.

Essi stentano molto ad appropriarsi di alcune abitudini che importano moderazione e riflessione, a cagione dello sforzo di vigilanza continua sui propri atti che tali abitudini richiedono; come sarebbe camminare sulle punte dei piedi, parlare con voce moderata, leggere senza precipitazione, trattenere un'osservazione per rimetterla ad un più opportuno momento: in una parola tutto ciò che importa moderazione e accorgimento ed esiga un qualsiasi freno dei loro naturali impulsi, da loro spontaneamente non si ottiene che ben di rado e solo in grado molto relativo.

La debolezza della capacità inibitoria, nei fanciulli, si manifesta anche nell'esecuzione degli esercizi di ginnastica: i quali sono via via eseguiti con maggiore precisione, a seconda che, con l'inoltrarsi dell'età e il consolidarsi delle abitudini, quella capacità andrà mano a mano sviluppandosi.

Infatti, per i bambini di prima classe, ogni minimo motivo è sufficiente a fare infrangere l'ordine ricevuto e a toglierli dalla posizione comandata.

Che l'inibizione, poi, dipenda anche dal grado di energia cerebrale, è dimostrato empiricamente dalla seguente osservazione.

Dato il grado di disciplinatezza di una scolaresca, questa, affidata alla sorveglianza di uno dei suoi componenti, durante un momentaneo allontanamento del maestro, si mantiene più composta e silenziosa al principio della scuola che non verso la metà, e più in questo momento che all'ora dell'uscita.

" L'attività del cervello può essere calcolata nel bambino, come nell'adulto, dall'attitudine a reprimere i movimenti inutili alla percezione od all'attenzione. Ciò che accade nel mondo esterno, è l'immagine di ciò che accade nel mondo interno. Quest'abitudine è così spesso collegata alla forza di volontà che pare debba derivarne „ (1).

Da ciò che si è detto sull'inibizione volontaria, o volontà negativa, scaturisce evidente la necessità di non aumentare negli alunni le già troppe difficoltà nelle quali essi si trovano, per ragione di sviluppo e per colpa del nostro ordinamento scolastico, a ben esercitare e svolgere questa preziosissima attività. Perciò, l'educatore si studi di non comprimere con un eccessivo e pedantesco rigorismo e con un pessimo ordinamento degli esercizi scolastici i legittimi e insorgenti bisogni fisici dei suoi alunni; e sopratutto procuri di non esaurirne le energie mentali con un lavoro eccessivamente arido e defaticante, quale pur troppo inevitabilmente è quello della odierna scuola elementare.

Sull'attenzione.

I movimenti che necessariamente accompagnano la percezione (tutti i nostri organi di percezione sono insieme sensori e motori), lasciano nel cervello delle immagini motrici, precisamente come le impressioni della retina o della pelle vi lasciano delle immagini sensoriali.

L'immagine complessa costituente la rappresentazione, non è una semplice fotografia, ma una riviviscenza degli elementi sensoriali e motori che costituirono la percezione. Ogni immagine perciò, sia come percezione, sia come rappresentazione, tende al movimento, il quale è la restituzione al di fuori, lo svanimento dello stato di coscienza (2).

Ora, l'attenzione non è altro che un arresto o inibizione, la quale non si può produrre che per un meccanismo fisiologico che impedisce la spesa dei movimenti reali nell'attenzione spontanea o sensoriale (inibizione involontaria), e dei movimenti nascenti nell'attenzione volontaria, sia sotto forma di osservazione, sia di riflessione (inibizione prevalentemente volontaria).

Ecco perchè l'attenzione, nel concetto della psicologia moderna, è ritenuta come la più elevata manifestazione della volontà. Ed ecco la

(1) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 101.

(2) I movimenti sono gli strumenti della legge fondamentale della coscienza, che è il cangiamento, la relatività (Vedasi Ribot, *La psychologie de l'attention*).

[illegible]

*
* *

[illegible] è invece [illegible] della evo- [illegible] L'attenzione del bambino [illegible] che se ne [illegible] è quello di [illegible] L'osservazione in [illegible]

Spesso si osservano bambini assorti senza batter palpebra, e per lo spazio di parecchi minuti, nella contemplazione di qualche immagine che particolarmente li ha impressionati: qualche volta, per istrada, li ho visti addirittura trascinare dal babbo o dalla mamma, mentre ancora erano assorbiti a riguardare una mostra luminosa o una vetrina colorata che in modo speciale aveva eccitata la loro attenzione spontanea.

Nei fanciulli, perciò, l'attenzione spontanea si presenta *ipertrofica*, per lo stato di profondo assorbimento della loro coscienza nell'immagine sensoriale che la occupa; l'attenzione volontaria è invece *atrofica*, a cagione del rapido e potente automatismo dell'associazione delle idee e per la debolezza o l'assenza del potere inibitorio; sicchè l'immagine su cui questa seconda specie di attenzione è stata chiamata, svanisce tosto dalla coscienza per cedere il posto alle altre immagini che, o direttamente dall'ambiente o per via di associazioni automatiche, vi sono evocate.

La caratteristica dell'attenzione volontaria, nei bambini, è quindi l'instabilità. Tale instabilità si manifesta anzitutto nella volubilità del loro linguaggio; il quale, seguendo il decorso dell'attenzione, passa continuamente da una questione all'altra senza che nessuna di esse sia nè risolta nè ben definita.

Si ritrova anche in tutte quelle azioni che importano un notevole dispendio di attenzione volontaria. In esse, magari, il bambino vede chiaro lo scopo da raggiungere; e spesso ancora, incomincia in un modo conveniente: però, di lì a poco, la sua attenzione si affievolisce, un nuovo eccitamento la attira su d'un altro soggetto; e il lavoro incominciato, o viene smesso del tutto, o procede straccamente e alla rovescia.

L'ottenere, perciò, spontaneamente, da lui, un lavoro ben fatto, è cosa tanto difficile quanto rara, se non pure impossibile; giacchè, quando

egli non è continuamente e diligentemente sorvegliato, finisce tosto con l'acciarpare ogni cosa.

Nei fanciulli si rinvengono tutti e due i tipi di distrazione: quello per assorbimento (effetto dell'attenzione spontanea) e quello per fugacità di idee (per la debolezza di quella volontaria).

*
* *

In tutti gli esercizi da me fatti, s'è costantemente verificata tra i miei alunni una fortissima varietà di attenzione, considerata questa tanto nella sua intensità quanto nella sua durata; e ciò ch'io ritengo d'una eccezionale importanza, è il fatto che tale varietà, tranne lievi e contingenti oscillazioni, s'è mantenuta sempre costante nei diversi tipi nei quali l'ho osservata.

In generale, i più attenti per l'intensità dello sforzo si sono mostrati i sensitivo-intelligenti; ma circa la durata dello stato attentivo con tutte le sue caratteristiche di immobilità e di adattamento corporeo, il primo posto spetta agli apatico-intelligenti. Dopo queste due categorie, vengono gli amorfi e gli indifferenti: in ultimo i refrattari assoluti ad ogni sforzo di attenzione volontaria, come *B. Ubaldo, Zar Alberto, Cai. Giacinto e Pin. Fernando;* i quali, per questo e per altri caratteri, presentano il tipo integro di piccoli imbecilli.

In proporzione inversa della volontaria, ho poi notate le manifestazioni dell'attenzione spontanea. Lo stato di assorbimento in una immagine sensoriale è stato sempre più profondo e più duraturo nei meno sviluppati, cioè nei sensitivi e negli apatici non intelligenti; e ciò è perfettamente concorde con la seguente affermazione del Ribot: " Il massimo di attenzione spontanea ed il massimo di attenzione volontaria, sono perfettamente agli antipodi; l'uno va nel senso della più forte attrazione, l'altro nel senso della più forte resistenza „ (1).

Pertanto, il raffronto fatto in riguardo allo sviluppo delle due specie di attenzione fra le notate categorie de' miei alunni, non ha avuto che un limite molto ristretto di esperienze, giacchè in tutti essi, sebbene in grado diverso, la maggior somma di stati attentivi si è dovuta sempre all'attenzione spontanea.

*
* *

" L'attention spontanée est la seule qui existe tant que l'éducation et les moyens artificiels n'ont pas été mis en oeuvre. Il n'y en a pas d'autre chez la plupart des animaux et les jeunes enfants. C'est un don

(1) Ribot, *Psychologie de l'attention*, pag. 48.

de la nature, très inégalement réparti entre les individus. Mais, fort ou faible, partout et toujours elle a pour cause des états affectifs. Cette règle est absolue, sans exception „ (1).

E poichè (continuo con le idee del Ribot) il piacere e il dolore sono l'indice che alcune nostre tendenze sono state o pur no soddisfatte, e poichè le tendenze sono ciò che in noi è di più intimo e fondamentale, ne segue che l'attenzione spontanea ha le sue radici nel fondo medesimo del nostro essere. Le sue manifestazioni, perciò, possono servirci, in un certo grado, quali sintomi rivelatori della natura delle nostre tendenze, quali espressioni del nostro carattere.

Da ciò è lecito desumere che, data, in una speciale categoria di individui, l'identità del carattere, cioè della condizione fondamentale, della causa prima, deve verificarsi necessariamente l'identità dell'effetto, cioè delle manifestazioni dell'attenzione spontanea.

E se ora si considera che l'attenzione volontaria si è svolta da quella spontanea, e che anch'essa richiede un meccanismo funzionale radicato pure, per molte e più complesse ragioni, nel fondo del carattere individuale; sarà facile concludere che una classificazione degli alunni fatta, non col criterio fallace ed unilaterale degli esami, già per altre molte ragioni insufficiente per la nostra opera educativa, ma secondo quello più fondamentale, costante e complesso, basato sulla identità del carattere personale, costituirà la più razionale e soddisfacente soluzione dell'inconveniente principale frapposto ad una vera ed efficace esplicazione dell'educazione intellettuale nelle nostre scuole elementari, e cioè la diversa capacità attentiva dei fanciulli sottoposti tutti ad uno stesso regime di lavoro mentale.

Abbiamo detto che l'attenzione, spontanea o volontaria che sia, è sostenuta da stati affettivi; promuovere i quali è perciò indispensabile che si proponga l'educatore, se vuol effettivamente destare un relativo grado di attenzione nei suoi alunni. E tale intento, abbiamo pur detto (2), egli può in buona parte conseguire eccitando opportunamente l'interesse degli alunni e procurando che le sue lezioni riescano loro quanto più facili e divertenti (3).

Però anche da questo lato noi ci ritroviamo di fronte alla questione del carattere.

" Il divertimento, l'interesse, ecco la grande sorgente dell'attenzione. Ma il divertimento non trovasi soltanto nelle cose, il bambino lo crea in parte. Ne son prova la diversità de' suoi gusti, la sua mobilità, i suoi

---

(1) Ribot, *Psychologie de l'attention*, pag. 11.
(2) Vedasi a pag. 149 e 153.
(3) « L'attenzione, non è d'uopo ripeterlo, si concentra come s'accomoda, sotto l'influenza dell'interesse, vale a dire del sentimento, della passione, dell'utilità, del bisogno, del capriccio, dell'abitudine ». Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 113.

capricci. Quello che piace all'uno, può dispiacere all'altro; ciò che dianzi divertiva un bambino, adesso lo annoia. Perchè l'interesse è più soggettivo che oggettivo, e la critica migliore che si possa fare di certi metodi d'istruzione divertenti, si è che essi pretendono trovare nella natura stessa delle cose, nella facilità dei metodi, nell'adattamento dei mezzi, il talismano che desti l'attenzione; al contrario, bisogna sopratutto domandarne il segreto alla natura stessa del bambino, ai suoi gusti individuali, a un esercizio adattato e misurato delle sue inclinazioni, ed anche in certi casi, a ciò che pretende evitare l'istruzione divertente, allo sforzo „ (1).

Sicchè, l'istruzione impartita nelle nostre scuole elementari, per quel tanto (e non è molto davvero) (2), che può riuscire divertente, lo è solo a condizione di eccitare gusti ed inclinazioni comuni a tutti gli alunni e in quel grado e per quella durata che a tutti riesca piacevole. Il che ci porta alla naturale conclusione che, ove le inclinazioni ed i gusti comuni fossero molti e spiccati, come nel caso della identità del carattere personale fra gli alunni, tanto più facilmente ed efficacemente, come si disse a proposito della curiosità, potrebbe l'istruzione riuscire gradita.

*
* *

Nella formazione dell'attenzione volontaria, il Ribot nota tre periodi successivi: 1. Quello nel quale l'educazione non può agire che su dei sentimenti semplici, come il *timore* (3) sotto tutte le sue forme, le tendenze egoistiche, l'attrazione delle ricompense, le emozioni di tenerezza e di simpatia, ecc.; 2. Quello nel quale l'attenzione è sostenuta e mantenuta da sentimenti di formazione secondaria, come l'amor-proprio, la emulazione, l'ambizione, l'interesse pratico, il sentimento del dovere, ecc ; 3. Quello di organizzazione, nel quale l'impulso dell'abitudine ha preso il posto e la forza dell'impulso naturale.

Ora, basta avere un poco di esperienza della scuola elementare per essere convinti che i suoi piccoli frequentatori, specie quelli delle prime classi, non vanno, per rispetto all'attenzione volontaria, affatto più in là del primo periodo. In vero, qualche rara e solitaria manifestazione di amor-proprio e di emulazione, nel senso inteso dal Ribot e in grado più o meno sufficiente per divenire un motivo accidentale di attenzione volontaria, pure si rinviene alcuna volta; ma l'amor-proprio, l'emulazione, l'ambizione, l'interesse pratico (4), intesi nel loro vero significato e così forti e duraturi da essere movente costante di attenzione volontaria nei

(1) Compayré, *La svolgimento*, ecc., pag. 214, 215.
(2) Vedasi il paragrafo sulla curiosità.
(3) Ribot, *Psychologie de l'attention*, pag. 54.
(4) Veggansi le osservazioni fatte nei paragrafi ove si parla di tali sentimenti.

fanciulli, chi può affermare di averli mai constatati nelle nostre scuole elementari?

Pur troppo, oggi agli educatori non è dato di meglio, per eccitare e mantenere l'attenzione della scolaresca, che i mezzucci più o meno coreografici d'un preteso insegnamento oggettivo, la vigilanza faticosamente solerte e inquisitrice, la minaccia vanamente rinnovata d'una artificiosa congerie di ridicole punizioni, le carezze, le movenze, le smorfie istrioniche (leggi *arte d'insegnare!*); insomma un'infinità di stimoli, quando non addirittura inani, di molto dubbia e solo momentanea efficacia, con i quali si pretende di interessare alle astruserie del nostro insegnamento l'attenzione dei piccoli discenti.

Data l'eccessiva ampiezza dei nostri programmi, le insane disposizioni regolamentari sul governo disciplinare, e tutto l'odierno ordinamento della scuola elementare, regolato dagli antiquati e platonici criteri dell'uguaglianza intellettuale e morale di tutti i fanciulli che abbiano un comune (e anche questo quanto ipotetico!) grado di coltura; chi potrà sul serio affermare che i sentimenti di formazione secondaria che abbiamo detto presiedere al secondo periodo di sviluppo dell'attenzione volontaria, siano attivamente provati da tutti gli alunni? Quando invece è noto che la loro intelligenza e la loro attività vengono quotidianamente sforzate, contorte, violentate in lavori eccessivi, astrusi e sproporzionati, con non altro di veramente sicuro e generale risultato che la profonda avversione e ripugnanza di tutti i fanciulli alla scuola, ai libri ed ai maestri?

E giacchè dei sentimenti primitivi che abbiamo visto interessati nel primo periodo di sviluppo, a sostegno dell'attenzione volontaria, le tendenze egoistiche dei fanciulli sono continuamente compresse e contrariate dalla natura de' vari lavori scolastici e dalla eccessiva durata dell'orario; la simpatia e la benevolenza, già per sè stesse così deboli ne' fanciulli anche verso i loro parenti, sono da quella stessa circostanza alienate dal maestro, strumento ed agente delle sofferenze inflitte loro dal regime scolastico; e giacchè l'attrattiva delle ricompense esclusivamente morali, è di così ridicola efficacia di fronte ai loro strapotenti bisogni egoistici; quale altro sentimento, veramente attivo e comune a tutti, resta in servigio dell'educazione, a fine di promuovere e sostenere l'increscioso lavoro dell'attenzione volontaria, se non il sentimento del timore? È inutile dissimularlo, ma è tutto su di esso che più o meno covertamente ed ipocritamente poggia oggi non solo il meccanismo dell'attenzione volontaria, ma tutto l'edificio della nostra educazione elementare.

Attività motrice - Volontà - Condotta.

Le manifestazioni dell'attività motrice nei bambini, al pari di quelle riguardanti la loro vita intellettuale e affettiva, sono in piena balìa delle

eccitazioni immediate dell'ambiente e delle impulsioni direttamente prorompenti dai loro bisogni fisiologici. E difatti, il loro modo di agire, in ogni ramo della loro attività, è sempre subitaneo e rifugge da ogni dubbio, sospensione o deliberazione.

Gli stimoli che pervengono ai centri nervosi del bambino, provocano prevalentemente la reazione motrice; in grado molto minore quella sentimentale; ed in grado ancora più tenue quella intellettuale, sotto forma di lavorìo del pensiero.

Anzi, è bene ripetere che in lui, a cagione sopratutto dell'incompleta organizzazione del cervello, ogni forma di attività psichica, o è accompagnata da movimenti reali, o a questi quasi sempre va a mettere capo (1). Solo uno stato avanzato di evoluzione organica e psichica può rendere possibile (e non sempre, nè in tutti allo stesso grado) la soppressione o l'arresto di alcuni elementi (rappresentazione, sentimento, movimento), che integralmente vanno a costituire ogni nostro atto psichico, per lasciare all'uno o all'altro di essi la prevalenza o il dominio assoluto. Nel bambino, invece, ciò non accade che raramente, giacchè, spesso, persino le forme superiori di pensiero in lui tendono a tradursi in fenomeni di moto; ed infatti in lui difettano le forme pure di ragionamento, che invece è sempre accompagnato da tendenze all'azione; e non vi è, secondo l'espressione del Perez, " estasi astratta, ma estasi in movimento " e l'attenzione stessa, essendo prevalentemente sensoriale, ha più le forme dell'attrazione che della pura contemplazione intellettuale.

*
* *

Il Sergi ci fornisce una spiegazione convincente del forte predominio tenuto dalla motilità in tutto il complesso della vita psichica infantile.

Nel nostro sistema nervoso, egli riconosce una duplice funzione, o, per meglio dire, un'unica funzione differenziatasi per evoluzione in due maniere distinte, e cioè: *l'irritabilità* o funzione primitiva, la quale reagisce sotto forma di movimento, e la *sensibilità*, derivata da quella e facente capo alla sensazione e agli altri fenomeni intellettivi. Però, neanche in quest'ultima maniera, il movimento cessa di esistere, ma, o resta allo stato nascente, o, attraverso un percorso più complicato, si effettua addirittura all'esterno (atto volontario).

Spesso, anche il movimento sensoriale, a causa dell'energia eccitatrice dello stimolo, e per l'energia centrale messa in attività, straripa e s'immette nelle zone motrici, dalle quali poi si propaga per le vie periferiche.

Perchè l'eccitamento si trasformi in movimento o in sensazione, è necessaria la presenza di centri nervosi accumulatori di irritabilità o di

(1) Vedasi il paragrafo sul potere astrattivo, a pag. 110, e quello sull'inibizione, a pag. 182.

sensibilità, o semplicemente centri di trasformazione. La midolla agisce come centro di riflessi; il cervello come centro di sensazioni e di movimenti, che possono essere riflessi o volontari. " Ora, perchè il cervello divenga centro di sensazioni, che siano trasformazioni complete di tutta la eccitabilità, deve raggiungere lo sviluppo completo anche sotto l'aspetto morfologico; prima di tal perfezione, anch'esso agisce in gran parte come la midolla spinale, cioè come un centro di riflessi „ (1).

Ecco perchè nei bambini, e il Sergi crede anche nella donna, le manifestazioni motrici sono, in paragone con l'adulto, in maggiore quantità che le manifestazioni della sensibilità, intesa questa tanto nel suo elemento intellettuale quanto in quello affettivo.

Ora, a queste preponderanti manifestazioni motrici promosse dagli eccitamenti esterni che vanno a stimolare nei fanciulli l'irritabilità tutta propria dei loro centri nervosi, aggiungete il contributo dei continui impulsi provenienti dai loro bisogni e dalle loro particolari condizioni fisiologiche, e avrete una soddisfacente ragione della loro esagerata motilità.

Spesso, si osservano bambini, persino di età superiore a sei o sette anni, essere come attraversati in tutto il loro organismo da scariche improvvise e violente di energia motoria; per la qual cosa strillano come ossessi nel tempo stesso che corrono ed agitano ogni loro membro. " Qualunque progresso abbia fatto l'intelligenza e la sensibilità, noi ritroviamo ancora spesso, a cinque, a sei e a sette anni, l'impulsività primitiva, l'esuberanza e la vivacità dei movimenti, l'incostanza e la tirannia dei desiderî... Noi vediamo bambini di sette ed otto anni rincorrersi per le scale, pei corridoi, con iscoppii di voci, con risa convulse, con contorsioni da selvaggi in orgia „ (2).

Ora, se si tien presente che la maggior somma dei movimenti infantili, è costituita da quelli puramente riflessi, automatici e istintivi, si troverà giusta l'affermazione che tale esuberanza di attività, non che esser fuori del dominio della volontà, spesso sfugge persino al controllo della coscienza.

*
* *

Se nel fanciullo la reazione motrice è prevalentemente eccessiva, tanto che ogni lieve affezione del suo animo viene riflessa dalla sua mimica esagerata, pure, il difetto di moderazione, già notato nelle impulsioni di natura affettiva e intellettuale (3), apparisce anche nei fenomeni motori, sebbene più raramente, nel suo estremo opposto della eccessiva lentezza o insufficienza.

---

(1) Sergi, *Dolore e piacere*, pag. 60
(2) Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. 2, pag. 242.
(3) Vedasi a pag. 115 e 116 e i paragrafi sull'impulsività e sull'inibizione.

È, infatti, di comune osservazione come spesso i bambini, o appena appena sfiorano gli oggetti e se li lasciano quasi cader di mano, o li comprimono, li urtano, li strappano; alla stessa guisa che, parlando, o biascicano sottovoce emettendo un fievole ed indecifrabile balbettìo, o gridano ed urlano da intontire chi li ascolta. Nel primo caso, sono stimolati da motivi poco interessanti, come qualche rapido bagliore di curiosità puramente intellettuale (riguardare un oggetto poco attraente, chiedere una spiegazione estranea ai loro interessi immediati, riferire il pensiero d'un altro, e simili), l'esecuzione d'un ordine al quale siano indifferenti, e via dicendo. Nel secondo, invece, lo sono da un vivo ed energico sentimento, che, seguendo un percorso più o meno ampio (volizione, impulso, riflesso) si scarica per le vie motrici. In loro, manca la potenza di raziocinio, che, estendendo il loro interesse oltre i limiti d'una soddisfazione immediata, rinforzi gli stimoli che agiscono nel primo caso; manca la inibizione che moderi ed attenui gli stimoli che agiscono nel secondo.

In loro, come ben dice il Perez, " un gruppo di tendenze si ipertrofizza alle spese d'un gruppo antagonista che s'atrofizza „; e perciò nelle manifestazioni d'ogni loro attività (giudizio, emozione, volontà) essi, come abbiamo rilevato a proposito del giudizio, non sanno andare che agli eccessi e agli estremi (1).

*
* *

Tutti i fenomeni psichici, abbiamo detto, possono, per effetto di associazione, mettere capo a fenomeni di moto: noi perciò possiamo avere movimenti causati da istinti, tendenze, sensazioni, sentimenti, rappresentazioni ed idee (2). Nel solo caso, però, che il fenomeno motorio sia eccitato coscientemente da un'emozione e miri alla rimozione della medesima, si ha ciò che dicesi *volizione* o *atto volontario.*

La volizione, pertanto, può anche non esprimersi con movimenti, e restare interna, promuovendo invece il lavorìo del pensiero; essa però dev'essere sempre diretta a rimuovere uno stato affettivo, sia di dolore, sia di dubbio per la continuazione d'un'emozione di piacere.

L'atto volontario, inoltre, è sempre previsto, perchè importa l'intervento della coscienza; spesso è anche deliberato, in quanto viene compiuto in seguito ad una lotta di motivi antagonistici, anch'essi coscienti.

Gli psicologi dell'infanzia, in generale, hanno, nello studio delle varie attività del bambino, tenuto troppo esclusivamente conto del momento di apparizione, della constatazione d'ogni nuovo fatto anzichè

---

(1) Vedasi a pag. 116.

(2) Ad esempio, sono prodotti dalle idee i movimenti riflessi del linguaggio, che accompagnano qualche volta in noi adulti, e più spesso nei fanciulli, il lavorìo del pensiero.

della sua proporzione nel complesso dei fatti affini, caratteristici d'ogni speciale periodo della evoluzione psichica. Essi, a proposito dello sviluppo della volontà, già trovano, in un neonato di tre mesi, manifestazioni del più semplice atto volontario, quello cioè promosso da una immagine sensitiva associata ad un sentimento e quindi ad un moto di prensione e di repulsione. Nella 2ª metà del primo anno, poi, riscontrano l'atto volontario complesso, con oscillazione nella deliberazione e con possibilità che l'atto stesso sia arrestato.

Tra di essi il Compayré (1), dopo aver notato che l'attività volontaria, nel primo grado del suo sviluppo, dipende più dalla sensibilità che dall'intelligenza e deriva dal mondo degli appetiti e dei desiderî, anzichè dal mondo delle idee, soggiunge che verso i dodici o quindici mesi di vita, la volontà compie sè stessa, avvenendo per la deliberazione una scelta fra più rappresentazioni e fra più idee.

Giova però tener presente che queste non sono che le prime apparizioni delle forme superiori dell'attività volontaria, prime e molto rare apparizioni; poichè la vita psichica del bambino, nel suo complesso, seguirà ancora per lungo tempo le vie più brevi e più semplici del sistema nervoso, cioè quelle spinali e basali, con diffusione, è vero, via via più ampia e più frequente nelle regioni corticali, ma ciò più per i fenomeni di sensazione e percezione che per quelli elevatissimi del raziocinio e della volontà.

La volontà disordinata e multiforme del bambino può, nel suo insieme, essere concepita come il primo sorgere dal suolo d'una polla d'acqua; la quale, seguendo le varie scabrosità ed insenature del terreno, scappa per varie direzioni, sino a che non s'immette prevalentemente per la via che la cedibilità maggiore di quello e la maggior forza d'una corrente hanno resa più larga e più profonda delle altre. Parimenti succede della volontà del bambino; la quale, dapprima cede a un'infinità di stimoli diversi (sensitivi, impulsivi, istintivi, ecc.), per poi, a seconda dell'avanzarsi dell'evoluzione, lasciarsi determinare sempre più prevalentemente da' fattori di ordine elevato, pure cedendo di tanto in tanto qualcosa agli altri.

Un'altra caratteristica importante dell'attività volontaria dei bambini è quella già da noi altrove rilevata; che cioè essa è esorbitante come potere di azione, essendo frequentemente determinata da impulsioni di natura inferiore, ed estremamente difettosa come potere di arresto.

Tolta la possibilità d'intervento di numerosi fenomeni antagonistici che si servano vicendevolmente di freno, la reazione allo stimolo è facile e rapida e si compie quasi sempre sotto forma di riflesso semplice.

---

(1) Compayré, *Lo svolgimento intellettuale e morale*, ecc., pag. 315.

Sotto tal riguardo, ai bambini sta benissimo applicato il seguente brano del Ribot, e dal Sollier riferito allo sviluppo psichico dell'imbecille:

" L'adattazione intellettuale è debolissima, e per lo meno molto instabile; i motivi ragionevoli sono senza forza per agire o raffrenare; le impulsioni di ordine inferiore guadagnano tutto ciò che perdono quelle di ordine superiore. La volontà, cioè l'attività ragionevole, sparisce, e l'individuo ricade nel regno degli istinti „ (1).

Si può, dunque, concludere che i fenomeni di volontà, nei bambini, e fino ad un certo grado anche nei fanciulli, manchino di tutti gli elementi necessari a costituire l'elevatezza della personalità. In vero, non solo essi sono prevalentemente determinati da sentimenti di ordine inferiore, da quelli cioè più direttamente legati ai bisogni fisiologici e agli istinti, e ben poco da sentimenti d'ordine elevato, quali quelli legati a rappresentazioni ed idee; ma la determinazione stessa è più il risultato di un solo imperioso motivo, che della lotta fra più motivi di ordine diverso e di valore non molto sproporzionato; e la diffusione dello stimolo attraverso i centri delle idee, prima che in loro si effettui l'atto reattivo, è scarsa o nulla addirittura, sicchè il lavorìo di riflessione sull'atto medesimo non si compie, e la deliberazione, non appena avvenuta, mette tosto capo all'azione.

*
* *

Tali condizioni di sviluppo dell'attività volontaria dei bambini di ancora sette od otto anni, ci servono in parte di spiegazione delle difficoltà che l'educatore incontra nella scuola, nel governare i propri alunni in base a motivi e con intendimenti a loro estranei ed imposti.

Ciò io ho trovato relativamente meno difficile nelle seguenti circostanze:

1. Quando la volontà dell'alunno non è spinta su diversa via da un forte motivo ordinariamente prevalente nelle sue deliberazioni, come quelli dovuti alle tendenze fondamentali del carattere, all'eredità, alla abitudine.

2. Quando non vi si oppone un forte bisogno che reclami imperiosamente il proprio soddisfacimento.

In tali casi, infatti, è sempre molto difficile determinarla in senso contrario, a cagione della straordinaria forza della impulsività e di quella tenuissima in lui del potere d'arresto.

3. Quando è molto sentita l'autorità dell'educatore.

Il maestro, in generale, ne ha sempre meno dei genitori; i quali, per molte e varie ragioni tutte insite alla vita familiare, possono con maggiore facilità ottenere l'ubbidienza dei loro figliuoli.

---

(1) Sollier, *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*, pag. 218.

4. Quando non vi sono, come accade invece quasi sempre nella scuola, molte volontà, che, o si sostengono a vicenda, moltiplicando oltremodo la loro forza di resistenza, o svolgendosi per vari indirizzi, sminuzzano e rendono quindi impotente l'attività moderatrice di chi le dirige.

***

La subitaneità e l'impulsività, che abbiamo visto caratterizzare lo stato di sviluppo psichico del bambino, si riflettono necessariamente nella condotta di lui rendendola esplosiva, frammentaria e incoerente, estranea ad ogni regola costante d'indirizzo e lontana da ogni adattamento duraturo e prestabilito all'ambiente.

L'osservazione dello Spencer circa la condotta dell'uomo primitivo, calza anche a capello per la condotta del fanciullo, che con quello ha pur tante note di analogia. " Governato da emozioni dispotiche che si spossessano successivamente, invece che da un consiglio di emozioni al quale tutte prendano parte, l'uomo primitivo ha una condotta esplosiva confusionaria imprevedibile, che rende difficilissima ogni azione combinata „ (1).

Quella stessa instabilità che noi abbiamo constatata nell'attenzione, nella coscienza e nei fenomeni della sua vita affettiva, la vediamo ora riflettersi nella condotta come volubilità di propositi ed incoerenza di azioni.

La nota, perciò, che sintetizza questi diversi caratteri della psiche infantile, è costituita dalla leggerezza, di cui così abbondanti manifestazioni ci presenta quotidianamente la condotta del bambino.

Voi avete un bel persuadere un bambino che la tal cosa è utile, che il tale atto è conveniente, che importa fare nell'uno o nell'altro modo, in vista d'un fine da conseguire: egli terrà conto delle vostre osservazioni e opererà a seconda dei vostri suggerimenti, sempre sino a che gli farà comodo, cioè fino a che gliene proverrà un piacere immediato; e poi, a meno che non abbia da voi a temere un dolore pure inevitabilmente vivo ed immediato, trascura tutto, quali che ne siano le lontane conseguenze, per seguire solo la via de' suoi piaceri del momento (2).

Ecco perchè la condotta del fanciullo rifugge da ogni lavoro continuato e costante, e trova la più genuina ed adatta esplicazione nel giuoco libero e spontaneo; ed ecco perchè ogni cosa nelle sue mani, a non lungo andare, finisce col divenire un giocattolo. Tale sorte è riserbata persino agli oggetti di scuola, dei quali egli deve pure tutti i

(1) Spencer, *Principii di sociologia*, pag. 51.
(2) Vedasi il paragrafo sull'interesse.

giorni dar conto al maestro ed ai parenti, e benchè persuaso di andare inevitabilmente incontro a rimproveri e a castighi. Tale condotta, però, oltre a trarre la sua origine dalla sopraccennata leggerezza, va anche in parte attribuita all'assorbimento in una immagine unica, nel quale frequentemente cade la coscienza del bambino, che rimane inconsapevole di ogni altra sua relazione con l'ambiente che lo circonda.

Il quaderno, ad esempio, dopo che gli alunni sono stanchi di scrivere, viene da essi incurantemente sfogliazzato, arricciato, arrotolato a uso cannocchiale, aperto a tetto sul banco, strappato o pupazzettato in parecchi suoi fogli. Sorte migliore non tocca al libro di lettura; lo piegano e ripiegano contro verso, lo dipingono o insudiciano con le matite colorate e con l'inchiostro, lo squinternano, lo strappano, lo tagliuzzano con le forbici, lo sfondano con la penna, lo deturpano e malconciano in mille guise. Della penna si fanno spesso uno strale da piantare nel banco, oppure un'arma d'offesa nei loro litigi, ne mangiucchiano o rosicchiano l'asticciuola, che spesso sfibrano a uso pennello, ne ammaccano o schiacciano la ghiera. Con i pennini confitti nel banco ottengono spesso delle lamine vibranti e sonanti da cui il loro udito trae diletto, e il banco, benchè nuovo e verniciato di fresco, in fine d'anno esce dalle loro mani e dai loro piedi, schiodato, cigolante, intarsiato in mille guise ed in ogni suo pezzo.

*
* *

Il fanciullo, come abbiamo altrove notato, agisce più per eccitazione delle impressioni del momento, che in seguito a deliberazione elaborata del suo raziocinio. Tanto più ciò avviene, allorquando i motivi antagonistici di condotta risiedono in esperienze relativamente lontane, le quali difficilmente sono richiamate e tenute presenti alla coscienza, per il fatto che questa (1) è sempre tutta occupata dell'impressione del momento.

Ove poi tali esperienze passate abbiano un contenuto non affettivo, ma puramente morale, tanto minore è allora la probabilità che esse vengano richiamate alla coscienza e possano influire sulla condotta del fanciullo.

In questi casi, la prevalenza delle impressioni immediate nelle determinazioni del fanciullo assume un rilievo davvero stupefacente.

Prima che i miei alunni vadano al cesso, acciocchè lo facciano con il maggiore possibile silenzio e compostezza, dovendo io rimanere in classe per un lavoro da mandare urgentemente in direzione, faccio loro vedere quattro attestati mensili, prometto di darli ai quattro alunni di

(1) Vedasi il paragrafo sulla coscienza.

migliore condotta e dichiaro che in ciò terrò segnatamente conto del loro contegno durante l'andata e il ritorno dal cesso.

All'istante, vedo tutti assumere un contegno irreprensibile per compostezza, ordine e silenzio, e serbarlo tale anche in mezzo al chiasso che fanno per il corridoio gli alunni delle altre classi.

Tale effetto perchè, ai parecchi di essi di condotta continuatamente riprovevole, non si affacciò minimamente la facile supposizione che, dati i loro cattivi precedenti, quell'ubbidienza e compostezza momentanee erano insufficienti per sè sole a far preferire loro, nella designazione degli attestati, agli altri parecchi segnalatisi sempre per costante lodevolissima condotta.

Però, a determinare quel contegno anche negli alunni abitualmente più indisciplinati, va fatta la debita parte, oltre che al difetto di discernimento e di giudizio, anche al fattore importantissimo della suggestione, che tra i fanciulli ha stragrande potenza.

*
* *

Una parte notevole della condotta, sia dei fanciulli, sia degli adulti, è poi rappresentata dalle abitudini.

Le abitudini, nel bambino, tranne alcune del tutto materiali ed il cui acquisto è costato un notevole sforzo (ad esempio, la contrazione dei muscoli della mano nella prensione della penna, ecc.), sono in generale poco solide.

" La ripetizione non è sempre una condizione certa di durata per le abitudini.

" Se il gusto e l'avversione per la cosa fatta o evitata non viene ad unire i suoi effetti a quelli dell'abitudine, quest'ultima va a rischio di essere trascinata nel corso delle esperienze, o delle abitudini nuove...

" Voi avete un bel morigerare un bambino, ragionare con lui per dargli l'abitudine dell'obbedienza, dell'esattezza, dell'applicazione a' suoi doveri, della dolcezza verso gli animali: l'abitudine la prenderanno, ma la perderanno pure, se qualche sentimento, l'affezione, l'amor-proprio e il timore non attacchino questo gruppo di movimenti o d'azioni a qualcuna delle fibre più intime della sua personalità.

" Conclusione pratica: cominciamo per istudiar bene i bambini; tentiamo di strappare il segreto dei loro caratteri; procuriamo di sapere chi amino od odiino di più, allora le abitudini che noi daremo loro o lasceremo che prendano, verranno acquistate tanto più presto e saranno conformi alla loro natura emotiva „. (1).

Ora, possiamo noi seguire questo savio consiglio, nell'ambiente della nostra scuola elementare?

---

(1) B. Perez, *Psicologia dell'infanzia*, vol. II, pag. 239.

Se le abitudini, le quali costituiscono il nucleo e forse tutta l'essenza dell'educazione morale, perchè siano durature e resistenti agli impulsi contrari, devono essere necessariamente sorrette da sentimenti e tendenze attive nella nostra personalità, e - io aggiungo - illuminate pure dalla piena consapevolezza del dovere che le impone; come può l'educatore, con il solo e medesimo mezzo della sua parola e del suo esempio, illuminare l'intelligenza, accendere il sentimento e promuovere la stabilità di tali abitudini in una numerosa scolaresca costituita di personalità così diverse, discrepanti e opposte fra loro, per sviluppo mentale, per carattere congenito e per precedenti educativi?

Trattandosi di promuovere semplici abitudini materiali (modo di impugnare la penna, di camminare, di presentarsi, ecc.), contro cui si oppongono solo difficoltà fisiologiche e per le quali l'eredità poco o punto influisce, non riesce gran che difficile ottenere un discreto risultato. Eppure, quanta diversità di cure e di trattamento da alunno a alunno: chi si mostra più plasmabile, chi più restìo; chi, avendo già abitudini diverse, ha bisogno per un più lungo periodo dell'assistenza dell'educatore; il quale pure, trattandosi di cose del tutto materiali, può avere tempo e modo di attendere particolarmente ove più se ne sente il bisogno.

Ma che dire poi delle abitudini intellettuali e morali, le quali hanno un sostrato, oltrechè più difficile ad esplorarsi, immensamente più ricco di elementi, spesso fra loro discordanti perfino nello stesso individuo, e sempre e fortemente poi in individui a tendenze diverse?

L'eredità, le varie condizioni fisiche e psichiche, la diversa educazione precedente e contemporanea nella famiglia, l'ambiente multiforme nel quale gli alunni vivono, le abitudini già acquisite, e via dicendo; presentano all'educatore, su di questo terreno, una così fitta rete di difficoltà, che l'opera sua, nell'ipotesi migliore, non potrà che riuscire perfettamente oziosa.

Per formare, ad esempio, l'abito dell'attenzione e della riflessione, sono indicati degli esercizi, i quali, per la natura propria di quelle due funzioni psichiche, che noi abbiamo visto riannodate sino al fondo medesimo del nostro carattere, mentre sono adatti e proficui per alcuni, per altri riescono disadatti o dannosi.

Allo stesso modo, per promuovere l'abito morale della correttezza, l'educatore deve operare, giovandosi degli identici mezzi (esempio, spiegazioni, sanzioni disciplinari, ecc.), su elementi così numerosi e complessi, anch'essi in gran parte radicati profondamente nel carattere e nel temperamento personale, che sarebbe assurdo il supporli, non dico identici, ma neppure affini nei vari tipi sottoposti alle nostre cure; e perciò, se la nostra opera sarà vantaggiosa per quei pochi più inclini ad accoglierne l'influsso, per altri resterà lettera morta, quando pure, per le infinite e com-

plesse coincidenze della vita scolastica in comune, non riuscirà addirittura a peggiorarli.

Le abitudini, di qualunque natura siano, hanno sempre per condizione indispensabile l'imitazione; e " ... questo incitamento esterno ad operare non può essere efficace se non trova, nell'essere che desta all'azione, una disposizione naturale ad accettare, a subire l'influsso dell'esempio „ (1).

Ora voi, rivolgete lo stesso incitamento, servitevi dello stesso esempio con fanciulli che, oltre ad avere diverse le disposizioni di importanza secondaria, hanno diverso, contrastante il temperamento, base fisica d'ogni funzione psichica, e il carattere, sintesi ed espressione di tutte le nostre tendenze ed attitudini; e calcolate quale potrà essere l'effetto utile che anche dall'importantissimo strumento educativo che è l'imitazione vi sarà dato di ricavare.

L'imitazione esige una disposizione naturale ad essere praticata nel soggetto che è a ciò invitato, perchè essa è prodotta e direttamente sostenuta dalla simpatia. " Dalla simpatia deriva una tendenza all'imitazione. Dopo avere sentito come noi, il bambino vuole agire come noi „ (2).

Anzi la simpatia, nel significato di partecipazione ai dolori e alle sofferenze altrui, è già la imitazione stessa, imitazione morale, che muove dal segreto bisogno di mettere d'accordo i nostri pensieri con i pensieri degli altri e di chi sopratutto sentiamo di amare di più.

Ed ora, come pretendere che abbiano simpatia per le stesse cose e per la stessa persona fanciulli di naturale tanto diverso?

E, oltre alla simpatia, l'amor-proprio, l'emulazione, l'interesse e le altre emozioni determinanti non solo l' imitazione, ma tutto il complesso della nostra condotta, sono esse provate da tutti i fanciulli riuniti, come oggi vien fatto, in una medesima classe? e queste emozioni, anche in quei pochi nei quali si rinvengono, hanno in tutti lo stesso sviluppo e le stesse modalità d'esplicazione?

Ed ora, se tutti i moventi preposti a determinare la condotta umana, sono tanto diversi da alunno ad alunno, perchè noi vogliamo pretendere che l'effetto, cioè il risultato educativo, sia in tutti il medesimo? Ciò evidentemente non potremmo in altra guisa ottenere che mettendo in tutti un movente unico e prevalente di condotta, cioè l'imposizione.

La condotta del fanciullo, adunque, portato necessario ed espressione fedele della infinita varietà di eccitazioni sentimentali che si succedono nel mobilissimo spirito di lui, è suscettibile di essere uniformata a norme direttrici costanti, e consolidata in abitudini di tenace e durevole costituzione, solo a queste due condizioni: o di rendere le une e le

(1) Compayré, *Svolgimento*, ecc., pag. 280.
(2) A. Necker de Saussure, *L'educazione progressiva*, libro II, capitolo IV.

altre consone con le inclinazioni meglio stabilite nel carattere di lui, il che porta inevitabilmente alla classificazione degli alunni in base principalmente al carattere personale; o mettendo a sostegno di quelle norme e di quelle abitudini motivi affettivi estranei ed imposti, tra i quali di continua e prevalente efficacia s'è visto essere sopratutti il timore. Queste condizioni pertanto non si escludono completamente.

PARTE TERZA.

CAPITOLO I.

Considerazioni pedagogiche

Condotta.

Si ripete spesso dai pedagogisti moderni che il loro ideale è una scuola gaia, animata, allegra; essi però, ignorando per esperienza diretta che cosa sia una scuola elementare, specialmente come oggi è costituita, cioè con elemento numeroso ed eterogeneo, sia nelle attitudini morali, sia nello sviluppo intellettuale; non pensano che questo loro ideale è una utopia bella e buona; poichè, se in tale scuola non si tengono gli alunni in un freno stretto e, alcune volte, duro, la disciplina va a rotoli e, con essa, quel po' di bene che la scuola stessa può arrecare.

La gaiezza e l'animazione trasmodano subito in disordine chiassoso e in iscompostezza; e, perfino durante la ricreazione, è urgente che il maestro sia sempre pronto a sorvegliare ed a reprimere.

Durante le lezioni poi, è quasi impossibile concedere la minima libertà, perchè parlano quando non devono, impediscono che il maestro ascolti l'alunno chiamato, si distraggono nei momenti più importanti della spiegazione; e il maestro è costretto ad inasprire il rigore, dal quale aveva voluto derogare, se vuol ristabilire quell'ordine che dalla facile licenziosità dei ragazzi è stato turbato.

Anzi, io credo che la scuola procederà meglio ancora, quando, non solo gli alunni, ma anche il maestro saranno il più che è possibile scarsi di parole; le quali, più che inutili, riescono alcune volte addirittura dannose.

Ho infatti osservato che l'avvertimento, l'ammonizione, il richiamo col quale il maestro vuol conservare o rimettere l'ordine nella propria scuola, spesso non riescono punto a tale scopo, e specialmente quando gli alunni sono stanchi.

Ed allora bisogna che egli li scuota con qualche mezzo che sia più un'azione che un insieme di parole.

In certi casi, neppure il castigo corporale, come sarà detto altrove, ha un effetto duraturo; perchè non sempre il timore di esso è permanente nella sfera della coscienza, nella quale altri impulsi successivi fanno sentire la loro risonanza.

In tali condizioni della scolaresca, è perniciosissima agli effetti educativi e alla stabilità disciplinare, l'ostinazione del maestro a pretendere a tutti i costi quella compostezza e quel silenzio che le condizioni fisiologiche degli alunni non possono più consentire; ragione per la quale le punizioni non ottengono che effetti sempre più deboli e parziali, alleando tutta la scolaresca in una condotta resistente e quasi dispettosa verso il maestro.

Figurarsi se si seguissero esclusivamente le mellifluità regolamentari e il desiderio dei pedagogisti, che vogliono l'animazione e la gaiezza insieme al maggiore profitto di tutti e usando solo le blandizie e le morali ammonizioni.

*
* *

Io dico a' miei alunni, dopo essermi alquanto risentito, perchè, a cagione della sbadataggine di coloro che le raccolgono, alcuni si sono appropriati di parecchie penne della scuola; dico: Chi ha una penna di più me la porti. *Sab. Armando* alza la mano, e dice che non l'ha; *Spi. Angelo* di *P.* dice che ne aveva una sola ed è quella che ha restituita; *Ant. Samuele* alza pure la mano, e, richiesto della penna che s'intende voglia dare, risponde con voce piagnucolosa: Al cesso.

Poco dopo, chiamo alla lavagna alcuni alunni; ma leggono a voce tanto bassa, che io, anche stando loro da presso, non riesco a comprenderne nulla; e intanto gli altri, rimasti nei banchi, ciarlano con ronzìo così crescente, che non solo la lezione si rende addirittura individuale, ma non s'avverte più affatto la voce dei fanciulli interrogati.

E per di più, in questa generale divagazione, *Son. Pacifico* suggerisce lui quelle risposte che con tanto stento vado tentando di provocare; e, togliendomi così l'occasione di correggere col dovuto criterio, mi fa perdere ogni frutto de'miei sforzi.

È forse questa la gaiezza che sta tanto a cuore ai nostri esimi pedagogisti da tavolino?

*
* *

I voti hanno un'efficacia ben limitata nel determinare la condotta degli alunni, specie delle prime classi: perchè, mentre sono insufficienti a sanzionare una mancanza grave, sono pure inadatti per le piccole quotidiane mancanze che da tutti gli alunni si commettono; mancanze che vanno anzitutto perdonate all'impulsiva natura dei fanciulli; e poi, ove avessero altrettante sanzioni nel voto di condotta, porterebbero una tale riduzione al medesimo per tutti indistintamente, che, a non lungo andare, gli alunni si abituerebbero al voto basso, come ora sono abituati ai voti più elevati.

Oltre a ciò, questa specie di sanzione, per la sua natura tutta astratta e convenzionale, e per i suoi effetti di non immediata e sentita evidenza, impressiona così poco l'animo dei fanciulli, che ad essa si potrebbe, senza alcun pregiudizio della loro educazione, facilmente rinunziare.

*
* *

Un estraneo, il quale non sia assolutamente inabile e ove speciali circostanze non glielo impediscano, può riuscire a mantenere momentaneamente la disciplina meglio del maestro della classe; e ciò, non solo per il fatto che ogni cosa nuova promuove nei fanciulli aspettazione e viva curiosità, ma anche perchè, non conoscendo essi il naturale di lui, ancora devono compiere il lavoro di adattamento al medesimo.

Il fatto dell'adattamento si nota anche nel momento della ricreazione, quando gli alunni, a poco a poco, anche in presenza del maestro, finiscono facilmente col mutare questo stato di riposo in una conversazione chiassosa; mentre, se il maestro, uscito per un momento dalla classe, rientra all'improvviso, o si pone a guardare da una fessura della porta, in modo però da esser notato dagli alunni, si ristabilisce subito il silenzio.

In questi ultimi casi, la presenza del maestro interrompe il chiasso a cui si erano quelli abbandonati, perchè, richiamando su di sè l'attenzione di tutti, reintegra nella loro coscienza gli effetti del timore che è associato alla sua persona.

*
* *

Ho riconosciuto d'essermi ingannato, nel ritenere che pigliando la scuola alla leggera, e con lo scherzo i fanciulli, si ottenga un maggiore effetto disciplinare; perchè ho sperimentato che, trattati a questo modo, gli alunni entrano in eccessiva confidenza col maestro, in presenza del quale si permettono troppo liberamente di parlare e di giocare, e non si danno più pensiero di obbedire, inducendolo così a ricorrere ad un rigore maggiore e più minuzioso, per riguadagnare, se pur vi riesce, la primiera autorità.

Questo ancora meglio ho osservato nella classe di.....; il quale, spesso e volentieri, per ristabilire l'ordine tra i propri alunni, è costretto a ricorrere alla bacchetta.

Indubbiamente, il contegno più opportuno è, lo diciamo ancora una volta, la serietà calma e quasi assolutamente imperturtabile; essendo poco giovevole all'effetto disciplinare e allo scopo educativo il mostrare troppo spesso tanto il proprio sdegno, quanto il proprio buon umore.

*
* *

Tutti gl'insegnanti elementari sono d'accordo nel ritenere che molto tempo della scuola viene speso pel mantenimento della disciplina; ed infatti, basterebbe restare per poco lungo il corridoio d'una scuola, per accorgersi della verità di tale asserzione.

Le parole che più frequentemente, dai vari insegnanti, ci arriverebbero all'orecchio, attraverso l'uscio delle classi, sarebbero quelle consuetamente indirizzate al mantenimento del silenzio e della compostezza negli alunni.

*
* *

È impossibile a volte non irritarsi, nella scuola; giacchè il procedere dei fanciulli è così spensierato ed incoscientemente volubile, che mal si concilia con la serietà e l'importanza che voi date, e non potete non dare, attese le esigenze dei programmi e le pretese dei superiori, agli esercizi e alle altre occupazioni della scuola.

Mentre, con la massima premura e col maggiore interessamento, voi fate una spiegazione di capitale importanza per tutto un insieme di cognizioni cui essa serve di lume e di fondamento, pur conoscendo l'irresponsabile leggerezza dei fanciulli e la loro travolgente impulsività, non potete non irritarvi nel vedere alcuni essere indifferentemente distratti da futili motivi, o per gusto farsi deliberatamente disturbatori dei buoni.

Delle due, l'una, ad evitare un tale inconveniente: o avere un eccezionale potere inibitorio e un fortissimo sentimento di amore per l'infanzia e d'abnegazione alla scuola (e quante ve ne sono di queste arabe fenici?); o sentire così poco interesse per la propria missione educatrice, così debole la propria responsabilità, da subire con indifferenza gl' innumerevoli inconvenienti che la scuola di oggi frappone all'opera dell'educatore.

*
* *

Tutti i miei alunni scrivono silenziosi ai loro posti, e più sotto la suggestione del timore ispirato dal maestro, che nella speranza di avere un dieci in condotta sul registro.

Ogni tanto, entra qualche ritardatario; ma disturba solo momentaneamente. Però, dopo un certo tempo, non tarda a manifestarsi quel disordine, dalla cui suggestione saranno tosto tutti travolti. Come ciò avviene? Osserviamo a chi si devono i primi incitamenti.

Lim. David, che non ha voglia di scrivere, ora guarda fisso in qualche posto, ora giuoca col quaderno, ora è intento a parlare con *Spi. Angelo* di *M.* per barattare la sua penna col lapis di lui; *Liv.*

Giuseppe e *Cec. Alfredo* si voltano indietro per ragioni che non capisco; *Ben. Augusto* e *Ban. Giuseppe*, dall'ultimo banco, ciarlano tra loro; *Pin. Fernando* è già, per un suo affare, fuori del posto; *Leo. Ugo* alza la mano per andare al cesso.

Queste sono le prime incoscienti infrazioni più o meno giustificabili, perchè determinate da un forte o frivolo bisogno; ma da queste ne nascono per suggestione altre mille, anche in gran parte giustificabili, perchè quasi sempre incoscienti come le prime; eppure assolutamente insopportabili, sia in vista d'un disordine maggiore da scongiurare, sia per riaffermare l'autorità del maestro, che, con questi continui attacchi, si menoma tanto più facilmente quanto di minor numero di mezzi dispone per reintegrarsi; e ciò, s'intende, sempre a scapito del doppio fine, istruttivo ed educativo, della scuola.

C'è chi fa rumore con un piede, chi fa cadere rumorosamente la tavoletta, chi lascia andare a terra la propria cartella, e poi cerca il quaderno che, nell'abbassarsi, aveva fatto cadere. In una parola, si stabilisce così un tale disordine, che, agli idealisti da tavolino, potrà parere gaiezza e animazione, ma non lo sarà mai nè per il maestro che deve vivervi in mezzo parecchie ore del giorno, nè per i fini che l'educazione si propone.

*
* *

I miei alunni, che prima si scuotevano al battere della mia bacchetta sulla cattedra, ora, abituatisi a questa sensazione forte, e visto che in realtà neppure essa produce danno di sorta, anche a ciò si sono resi sempre più indifferenti; e quindi, tutte le volte che batto per richiamarli alla compostezza, continuano tranquillamente a fare il comodo proprio.

*
* *

Ho detto ai miei alunni che avrei fatto dare il premio in ginnastica a chi si fosse sempre mostrato composto e silenzioso; ma son appena passati pochi minuti, che quella promessa è uscita dalla loro coscienza, o essi non vi danno più alcun valore; e la loro condotta, al solito, è esclusivamente determinata dai loro impulsi organici.

*
* *

È quasi impossibile, specialmente se di troppo tenera età, e ad una certa ora della scuola, far stare zitti i bambini.

Qualsiasi cosa, poi, abbiano innanzi, e non ostante qualsiasi proibizione, devono toccarla, rivolgerla, sciuparla.

Solo un forte sentimento di timore può contenere questo loro impulso, e solo fino a un certo punto e per una certa durata (1).

(1) Vedasi sull'impulsività e sull'inibizione.

*
* *

Alcuni, per poco che si mettono silenziosi e composti, ad esempio *Liv. Giuseppe*, *Alb. Antonio*, *Son. Pacifico*, *Son. Nissim*, ne reclamano tosto una speciale ricompensa. Per essi, la compostezza e l'ubbidienza costano uno sforzo per il quale è necessario e pretendono una adeguata rimunerazione.

*
* *

Quando si promette loro e si fa vedere un premio da darsi al più buono, in sul principio tutti sperano e si propongono di ottenerlo; però non passa molto, che alcuni vi rinunziano e riprendono a fare il proprio comodo; e questi sono i più irrequieti, i meno subordinati. Altri invece restano fermi e silenziosi, per lunga pezza; e questi sono precisamente i più umili e remissivi, quelli cioè cui il frenarsi costa meno fatica e nei quali è più intenso il sentimento di soggezione verso il maestro.

E poi da qualche pedagogista si continua ancora a parlare di libera volontà, nel bene come nel male.

*
* *

I ragazzi che nell'ora della ricreazione si vedono spesso fuori del posto sono: *Son. Pacifico*, *Son. Nissim*, *Alb. Antonio*, *Liv. Giuseppe*. I più composti sono: *Lor. Sebastiano*, *Sab. Angelo*, *Mi. Tranquillo*, *Con. Roberto*, *Top. Ulderico*. Tra i mediocremente agitati noto spesso: *Leo. Ugo*, *Pol. Claudio*, *Vac. Armando*, *Cel. Antonio*, *Son. Angelo*, *Spi. Angelo* di *M.*

Secondo le occasioni e le attrattive del momento, durante il periodo della ricreazione, si formano vari crocchi di giuoco e di conversazione, nei quali vengono frazionate e assorbite da occupazioni varie le forze comuni, che invece assorgerebbero ad un grado strapotente, qualora fossero tutti intesi allo stesso divertimento.

Spesso, in mezzo al gran chiasso comune vedo calmi al loro posto: *Con. Roberto*, *Men. Vito*, *Magli. Mario*, *Mi. Tranquillo*. *Lim. Settimio* e, più di tutti, *Giac. Gustavo*.

L'influenza del temperamento sulla loro condotta è costante in tutti i momenti della scuola.

Sul Timore.

Quale sia l'efficacia della pura ed astratta *autorità morale* del maestro, si può rilevare dal presente fatto: Quando egli si mette a scrivere al suo posto, o per altra ragione cessa d'invigilare gli alunni, questi a poco a poco cominciano un cicaleccio che cresce via via per imi-

tazione e suggestione reciproca, si comunica a tutti i presenti e li rende così dimentichi del maestro e dei suoi poteri, che questi poi stenta un bel po' a riottenere il silenzio; il quale si ristabilisce completamente solo quando, rotte le momentanee relazioni sorte fra gli alunni, è rientrato nella loro coscienza tutto l'influsso del timore inspirato dal maestro.

***

Quando ai fanciulli si dice che verrà l'ispettore, e quando l'ispettore entra, il sentimento che essi più spiccatamente manifestano, è quello di timore.

Infatti, che cosa è per essi questo temibile personaggio?

È colui che decreta i premi più agognati, quali i variopinti attestati e le risplendenti medaglie; ed è quegli che sanziona anche i castighi più terribili, per lo strascico di conseguenze che possono produrre, quali la sospensione, l'espulsione perpetua, ecc. È dunque un uomo che può fare del gran bene e del gran male; e perciò deve essere tenuto nel debito conto.

Allorchè poi l'ispettore è stato dieci minuti nella loro classe, ed essi si son bene assicurati che egli veste panni come tutti gli altri uomini, e che la sua voce non suona diversamente, nè i suoi gesti sono più terribili di quelli del loro maestro, e che infine il suo modo di riprendere qualche vocina disturbatrice consiste tutto in parole; allora la compressione del loro spirito s'indebolisce, la tensione si rallenta, e incomincia il movimento ed il bisbiglio di commenti. Tanto che, se il maestro non stesse lì a reprimerli con segni furtivi di rigore, e se l'ispettore prolungasse ancora la sua permanenza, senza dubbio quel primo risveglio della loro vivacità andrebbe aumentando con sì forte e rapido crescendo, che essi, con un eccesso di disordinata licenza, si rivarrebbero dell'immobilità e del silenzio in cui un vano timore li aveva dapprima tenuti.

Sicchè, anche per l'ispettore, come molte altre circostanze hanno chiaramente confermato, andato via il timore, si vede che cosa resti della sua autorità.

I fanciulli non capiscono autorità senza provare timore.

E dove questo manca, per essi neppur quella esiste. E la gradazione dell'autorità è da loro concepita come gradazione di timore: il maestro, il direttore, l'ispettore, l'assessore delegato, il sindaco, ecc.

Per l'adulto, invece, oltre l'autorità fondata sul timore, v'ha anche quella prodotta dal sapere; e, per un numero più ristretto di persone, anche quella della virtù.

*
* *

Il sentimento d'interesse per il nostro miglioramento fisico, economico, intellettuale, sociale, ecc., secondo me, è uno svolgimento ulteriore del sentimento d'interesse riguardante la conservazione è la difesa del nostro organismo.

La collera s'è svolta dalla paura, l'attacco e l'offesa costituiscono una nuova forma del bisogno di difesa.

Certo, non sempre è facile, nelle forme successive, riconoscere la forma primitiva ed originaria; però ci può servire di guida il criterio che ogni nostra funzione ed attività deriva dalle due tendenze fondamentali ed essenziali al mantenimento della vita: la conservazione e la riproduzione. Secondo tale criterio non si possono non ritenere derivati dal timore, che di quelle due tendenze fondamentali è la prima manifestazione, gli altri sentimenti e le altre tendenze di formazione posteriore che hanno pure lo scopo di favorire la nostra conservazione, eliminando o prevenendo possibili attacchi futuri alle condizioni della nostra esistenza. (Es.: amor-proprio, simpatia, sentimenti sociali, estetici, ecc.).

Ecco perchè il timore, che è all'origine di ogni nostro sentimento, costituisce in forma palese o latente, con manifestazioni primitive o trasformate, il movente primo d'ogni nostra azione.

L'evoluzione stessa, quindi, ci spiega come esso, nella sua forma originaria, sia potente nei fanciulli e negli uomini primitivi.

Ed infatti, negli uni e negli altri è predominante e quasi esclusiva la tendenza alla loro conservazione fisica, la premura di procacciarsi cibo ed armi (nei fanciulli civili queste ultime a scopo di giuoco), che sono gli elementi che più direttamente quella tendenza soddisfano; quindi il timore di esserne privi o di essere messi in condizioni sfavorevoli a provvedersene. A parlar loro di ricompense morali, di soddisfazioni intellettuali, è come toccare delle corde che non vibrano; mentre, è noto a tutti come tanto i fanciulli quanto gli uomini primitivi agiscano per impulsi ed impressioni che più direttamente si riferiscano alla loro conservazione fisica. Essi perciò obbediscono al potente sentimento di timore che è di essa la naturale salvaguardia.

È vero che, coll'accrescersi dell'esperienza o coll'avanzarsi degli anni, le idee acquistano sempre un maggior valore nel dirigere la nostra condotta; perchè via via la rete di associazione tra esse ed i sentimenti va facendosi più estesa e più solida.

Ma esse, appunto in difetto di tali condizioni, avranno sempre un ben limitato potere nelle determinazioni dei fanciulli; per i quali i ragionamenti, le raccomandazioni e le esortazioni, si sa da tutti quale va-

lore abbiano. Per essi, non agiscono efficacemente che i sentimenti direttamente stimolati; e fra questi, come abbiamo visto, più potente di tutti è il timore.

***

È anche vero che il timore non è sempre attivo in noi; ma ciò nulla toglie alla sua straordinaria potenza, poichè, solo quand'esso tace, hanno libero giuoco gli altri sentimenti; e quando ricomparisce, gli altri subito gli cedono la preminenza, che ben raramente e solo in nature eccezionali riescono a contendergli.

Esso è immanente in noi; è il più energico nostro sentimento, perchè sorveglia alla nostra conservazione (fisica, intellettuale, morale, sociale, politica, religiosa), in tutte le forme da questa assunte nell'evoluzione, sotto il duplice scopo del nostro stato presente e dei miglioramenti avvenire. Esso è sempre il più energico movente delle azioni umane.

***

Come l'altruismo non è che una nuova forma di egoismo, svoltasi sulle primitive tendenze a scopo esclusivamente personale; così il timore morale di una trasgressione ai principii morali deve svolgersi, a poco a poco, dal primitivo timore per trasgressioni che generano una pena puramente materiale.

***

Quanto più i fanciulli sono piccoli, e perciò quanto meno sanno frenarsi, tanto più deve da loro essere sentito il timore destato dal maestro. E fortunatamente è proprio così, perchè, a cagione della loro tenera età, sono più soggetti all'influenza di quel potente sentimento e sanno meno riconoscere la reale impotenza disciplinare del loro maestro.

Con i bambini, infatti, la disciplina viene turbata da ogni più futile motivo.

Il legarsi d'una calzettina, il cadere d'una tavoletta, il ronzìo d'un moscone, una voce nella via, e mille altri inconvenienti imprevedibili ed impensabili, sono sufficienti a turbare l'ordine e il silenzio generale; ad ottenere i quali non lieve fatica dovette durare l'educatore.

***

Stamattina sono venuto predisposto a non tollerare alcuna mancanza, e perciò ad adoperare, ove sia necessario, le più severe punizioni; ed ho notato che con questa severità, usata sin dal principio della scuola, mi è riuscito di ottenere per lungo tempo il massimo silenzio e l'ordine più perfetto. Ad un certo punto, però, gli alunni si sono stancati, e,

sebbene in grado minore che nei giorni in cui sono stato più tollerante, pure hanno finito col parlare e con l'essere scomposti. Ciò prova che, se il timore non è onnipotente (e anzi in certi speciali momenti è dannoso perchè inasprisce), pure, quanto più è vicino a quel suo grado d'intensità, che, dato lo sviluppo morale degli alunni e la loro età, è necessario ad ottenere il massimo effetto disciplinare, tanto più tale effetto sarà da noi raggiunto.

***

Lim. David prima piangeva al sentirsi minacciare un castigo morale, come la disapprovazione del maestro o lo zero in condotta; ora invece, avendo potuto facilmente constatare che in sostanza non gliene deriva alcun danno sensibile, vi si è reso al tutto indifferente; *Fras. Nazzareno*, oggi per la prima volta, ha avuto uno zero per negligenza: ed è rimasto anche lui non meno indifferente degli altri. Da ciò desumo che la sua compostezza è dovuta più a naturale sommissione o ad innato sentimento di timore, che a morale impressionabilità.

***

Il timore, neppure nella sua forma esagerata e riprovevole di terrore, non è sempre presente alla coscienza del fanciullo, per inibire in lui, in ogni occasione, l'impulso spontaneo a parlare o a muoversi.

Nè per tali fenomeni di inibizione giova molto l'abitudine; giacchè questa, in tali casi, non si riferisce all'esercizio, ma alla repressione di alcune funzioni; le quali, in certi momenti, è pur inevitabile che si compiano; e si compiono anzi per impulsi così vari e così impellenti, che spesso, nè abitudine alcuna, nè il timore stesso, in quel giusto grado che non lo fa cessare d'essere educativo, hanno la forza d'impedirlo.

Perciò, in tali casi, il castigo non otterrà che un effetto immediato o di brevissima durata, se pure non riuscirà del tutto nocivo. Ed infatti, dovendo venire continuamente riaffermato contro gl'incomprimibili bisogni degli alunni, a fine di tener sempre desta la funzione inibitrice del timore nel meccanismo psicologico dello spirito infantile, esso viene così mano a mano a sfruttare la sua efficacia e a rivelare agli alunni l'effettiva impotenza del maestro. Il quale incorrerà sempre più nel pericolo di aggravarla, quanto più, vedendo totalmente sterili i suoi mezzi disciplinari, si arrabbatterà nel proseguire uno scopo, che a quel modo va invece insanamente frustrando.

Perciò io credo un vero pericolo per il fine disciplinare ed educativo, il continuo e pedantesco reprimere; anche perchè in virtù della legge di reazione, che opera nel mondo organico alla stessa guisa che nell'inorganico, ogni eccesso di compressione provoca sempre una corrispondente forza di repulsione.

Quindi, anche in una classe la più omogenea per elemento e sottoposta agli esercizi più svariati e divertenti, la disciplina si otterrà sì in grado maggiore che nelle odierne condizioni delle nostre scuole; ma non raggiungerà mai la sua massima perfezione, se per questa s'intende automatismo. E se pure in questa forma si ottiene per brevi momenti, forzando la natura de' fanciulli, sarà sempre a scapito dei buoni effetti educativi e d'una normale disciplina del domani.

In queste ragioni trova spiegazione il fatto che la disciplina è forse ugualmente imperfetta tanto in chi esige una scrupolosa osservanza de' suoi ordini ed è pedantesco custode del silenzio e della compostezza, quanto in chi, esagerando in libertà, tratta i suoi alunni con lo scherzo e con la maggiore familiarità; giacchè quest'ultimo, con un eccesso di calma e di emancipazione dalla condotta della scolaresca, rimedia alla sua negligenza quanto quegli con l'eccesso di zelo nuoce alla sua diligenza.

Anche in tal caso si può dire che gli estremi si toccano.

Io credo perciò che il contegno, in ogni caso, più efficace sia la normale serietà, rafforzata sì dalla dose necessaria di timore con tutte quelle sanzioni che valgano a ribadirlo in chi non lo sente abbastanza; ma sempre guardinga a non trascendere in nessun abuso, che, violando legittimi bisogni di natura, nuocerebbe certo ai già magri effetti educativi della scuola.

***

Stanno i miei alunni facendo un esercizio di aritmetica; io, alla cattedra, sono occupato. Dopo un certo tempo, alcuni incominciano a distrarsi o a chiacchierare. Io richiamo ora questo, ora quello; ma non arrivo ad ottenere un silenzio duraturo. Allora m'alzo impetuosamente producendo un sensibile rumore con la sedia: subito compostezza e silenzio in tutti (effetti del timore).

Mi riseggo, e poco dopo ricominciano a capo.

***

Quando i ragazzi temono il maestro, non solo incorrono meno degli altri in mancanze che esigano severe sanzioni, ma sono ancora più sensibili a mezzi disciplinari più miti, come la privazione della ricreazione, l'ammonimento, la lode, ecc.; ed i migliori saranno quasi da questi esclusivamente guidati.

***

Data una certa dose di timore negli alunni, per indurli ad eseguir bene i loro doveri, è alcune volte più efficace la suggestione del bene,

la seduzione della ricompensa che non la minaccia d'un voto cattivo e lo sprezzo per la loro insufficienza, specie ove tali mezzi siano diretti verso tutta la scolaresca.

Però, quando sono stanchi, non giova nè l'una cosa nè l'altra; e durevolmente neppure il castigo corporale; il quale, come s'è più su accennato, alcune volte non riesce ad altro che ad inasprirli ed eccitarli al disordine.

*
* *

Il timore, per non provocare la resistenza o scomparire sotto la ribellione di coloro che esso invece deve dominare, bisogna che si esplichi imperturbabile e a rigore costante nelle sue sanzioni.

Alcuni insegnanti, pur castigando moltissimo, per la debolezza o la titubanza che lasciano intravvedere in tutta la loro condotta, non solo ottengono minori effetti disciplinari di chi castiga meno, con la manifesta ed imperturbabile fermezza d'impedire ogni infrazione disciplinare; ma spesso provocano l'aperta ribellione della scolaresca, di cui finiscono tosto col divenire trastulli.

*
* *

Tutti stanno a braccia conserte; solo alcuni di tanto in tanto interrompono il generale silenzio, e tra essi noto *Spi. Sabato.*

Io dico a *D. Ar. Spartaco* che sta alla lavagna: Non scrivetene tanti tra gl'indisciplinati, perchè mi duole farli restare tutti alla lezione di canto; e vedo immediatamente *Spi. Sabato* mettersi composto e silenzioso.

Egli certo ha ricordato la noia sofferta nel restar alla lezione di canto ultimamente tenuta.

*
* *

Il castigo del far restare alla lezione di canto è sempre doloroso, ma la sua minaccia è ora di pochissima efficacia, perchè hanno esperimentato più volte che per mia esitanza, non essendo quello un castigo regolamentare, possono sottrarvisi molto facilmente.

*
* *

Mi sembrano sottomessi al timore, ma per la loro eccezionale impulsività e la scarsa memoria affettiva, refrattarî alla sua efficacia educativa, *B. Ubaldo* e *Cai. Giacinto*; i quali, poco dopo essere stati castigati, riprendono invariabilmente il contegno di prima.

*
* *

Per insufficienza dei mezzi disciplinari che offre il regolamento scolastico e per il fenomeno dell'adattamento dei fanciulli all'ambiente della

scuola ed al loro maestro, l'efficacia del timore va scemando con l'inoltrarsi dell'anno scolastico; come pure, per l'eccessiva estensione dello orario giornaliero, scema con l'approssimarsi della fine della scuola.

*
* *

È venuto in classe mia un ragazzo di quinta a chiedermi una penna; e, mentre discorreva con me, ho visto *Spi. Angelo* di *P.* uscire dal posto e andargli a stringere la mano con espressione di scherzevole affettuosità. Però, avendolo io rimproverato d'aver ciò fatto senza il mio permesso, è ritornato al posto tutto mortificato. Ho saputo poi dal ragazzo di quinta, del quale egli è vicino di casa e perciò amico, che *Spi. Angelo* di *P.* è bizzoso e fa spesso inquietare la madre, specialmente quando gli viene rifiutata alcuna cosa; e che in tal caso s'incapriccia ad ottenerla, buttandosi per terra e piangendo. Egli è affettuoso alla sua maniera, complimentoso ed espansivo; con la mamma però l'affetto non lo trattiene dal trasmodare in capricci, bizze e in eccessive pretese, pur vedendola arrabbiarsi e soffrire. Ciò dipende dall'essere egli stato, fino a poco tempo fa, figliuolo unico, e perciò trattato con la più debole e melliflua condiscendenza.

Con me invece è buono, ubbidientissimo, della massima remissività, sensibilissimo anche al minimo richiamo, sebbene di impressionabilità affettatamente esagerata.

E la ragione, per contrasto, n'è evidente: cioè perchè mi teme.

È bastato che io dicessi al suo amico: Avvertitemi, se ripeterà di codeste scene - perchè egli si mettesse subito con la testa giù, a piangere.

Poco dopo, naturalmente, tutto è finito, perchè tale timore è divenuto estraneo alla sua coscienza.

Ed io son sicuro che a casa continuerà a far come prima; perchè, o non gli resterà il ricordo della mia vaga minaccia, o esso non sarà sufficiente ad inibire gl'impulsi del momento che tutto l'ambiente domestico gli seconda e quasi gli suggerisce (1).

---

(1) Questa diversità di contegno dei fanciulli a casa ed a scuola è stata giustamente colta e spiegata dal prof. Sergi nella sua opera *Per l'educazione del carattere*, pag. 207, dove dice: « Ed è curioso il fatto che i bambini acquistano amore ai loro educatori, ed un rispetto superiore a quello che hanno pei loro genitori. Di questi non temono o poco, di quelli temono, e non si permettono tanto facilmente le loro piccole trasgressioni, come facilmente se le permettono in casa ». Sicchè, l'illustre prof. Sergi, contrariamente a quanto pensa, ha dovuto pur convenire che il timore non solo serve di freno ai bambini, ma fa anche nel loro animo germogliare rispetto e amore!

Sui castighi.

La stridente contraddizione in cui sono caduti gli antichi educatori, credendo il fanciullo naturalmente buono, ma castigandolo con severità, si ripete al rovescio nei tempi moderni; in cui vien giudicato prevalentemente cattivo, e non vorrebbero castigarlo affatto; mentre in realtà le cose in proposito continuano ad andar sempre come per il passato.

Questi fatti si spiegano col considerare che i primi, credendo alla bontà innata, facevano al fanciullo una colpa delle sue mancanze; e che i moderni, invece, quali seguaci del determinismo psicologico, togliendo a lui ogni responsabilità, reputano crudele ed ingiusto il castigare chi non ha alcuna colpa come alcun merito dei propri atti. Però, mentre il fatto della persistenza dei castighi ne dimostra la imprescindibile necessità, date le attuali condizioni della scuola, le sane investigazioni psicologiche ne trovano la ragionevolezza, giudicando i castighi come motivi artificiali di condotta, che sono tanto più efficaci appunto in quanto l'uomo non è moralmente libero.

Il Lambruschini mette la perfezione morale come innata nell'uomo, derivata da Dio; la malvagità, la cattiveria, il disordine, come un turbamento, uno sconcerto di quella morale perfezione. E perciò, come per un turbamento o sconcerto fisiologico, che si chiama *malattia*, si adoperano rimedi eccezionali che sono le *medicine;* così per quello sconcerto morale, conviene usare un trattamento pure speciale ed eccezionale che appellasi *castigo*. Il quale deve mirare, non meno di quel che facciano i farmachi per le malattie del corpo, a risanare e a ricondurre alla primiera perfezione lo spirito guasto dei nostri simili.

Noi invece facciamo un ragionamento a rovescio; mettiamo la perfezione morale relativa ai nostri tempi, come scopo da raggiungere; le trasgressioni dei fanciulli, eccetto i pochi e gravi casi di degenerazione, quali effetto di normale e fisiologica funzione in loro; il timore del castigo, come mezzo naturale e generale che salvaguardi il corso della evoluzione morale, impedendone le deviazioni o i perturbamenti e surrogandone le manchevolezze. Il timore, secondo le successive fasi della medesima evoluzione morale, va via via trasformandosi ed elevandosi con essa; sicchè da timore del dolore fisico, come era sul principio, si muta in timore della trasgressione alla legge morale, o in timore del rimorso, che l'animo nostro perfezionato soffre in conseguenza della trasgressione medesima.

Se noi volessimo trovare la ragionevolezza del castigo nell'intenzione cattiva da parte dell'alunno di farci dispetto o d'infrangere un nostro ordine, la dose di castighi che noi adoperiamo sarebbe certo di gran lunga attenuata, perchè le mancanze del fanciullo sono spesso in-

coscienti e rappresentano la legittima e spesso inavvertita esplicazione di un bisogno (muoversi o parlare, ecc.), di una tendenza organica, d'un sentimento, o della suggestione. E se infine si volesse considerare, che anche quando le mancanze sono coscientemente commesse e con maligna intenzione volute, dopo tutto traggono la loro origine da tendenze, ereditarie o acquisite, di cui il fanciullo, come l'uomo, non ha alcuna morale responsabilità, come di fatti necessari ai quali egli, date quelle condizioni, non poteva sottrarsi; certo noi dovremmo finire con lo smettere ogni castigo e rassegnarci anche alla più completa e sfrenata licenza dei nostri alunni.

Ma d'altronde, se i castighi si sono somministrati in tutti i tempi e da tutti gli educatori, donde essi traggono la loro ragione d'essere?

Indubbiamente, ove certe condizioni di ambiente scolastico (aria, locale adatto, suppellettile acconcia, ecc.), fossero a nostro favore e ove principalmente lo fossero pure altre condizioni esteriori e lontane, come la buona educazione ricevuta precedentemente dagli alunni, il loro numero ridotto, l'omogeneità di temperamento e di sviluppo mentale, ecc.; il castigo avrebbe minore occasione di applicarsi che nella scuola di oggi, ove quelle condizioni si rinvengono a rovescio.

E se d'altra parte i fanciulli non avessero l'impulsività e l'eccezionale suggestività che è loro naturale, e fossero, non uomini in formazione, ma dei piccoli uomini, con i sentimenti e l'intelligenza propria di questi ultimi (interesse sviluppato e stimolabile da scopi remoti, maggior potere inibitorio, maggior forza di riflessione, ecc.); il castigo sarebbe ancora meno frequente, perchè essi volontariamente si sottometterebbero alla nostra autorità e più durevolmente ne seguirebbero l'influsso.

E supponendo infine che i fanciulli, avendo tutti i pregi dell'adulto, non ne avessero però i difetti, quei difetti che anche nella società civile rendono pur tanto necessarie le punizioni (multe, relegazione, ergastolo, ecc.); si troverebbe che i castighi non solo non sarebbero affatto necessari, ma non esisterebbero neppure di nome, e si verrebbe allora all'altra conclusione, che l'educazione sarebbe una superfluità, perchè l'uomo già sin dalla nascita avrebbe attinta la sua ultima perfezione.

Sicchè, a parte ogni responsalità morale che non esiste, l'educazione è necessaria, perchè l'uomo è imperfetto, ed i castighi trovano la loro ragione d'essere nell'imperfezione medesima; la quale, specialmente per l'aggravio che le proviene dalle condizioni proprie dell'età infantile, pone ostacolo ai benefici effetti dell'opera educativa.

Il fanciullo, delle sue mancanze non ha dunque colpa in rapporto alla morale che noi falsamente gli attribuiamo; ma l'ha in rapporto a quella che vogliamo fargli acquistare, e da cui quelle sue mancanze

costituendosi in abiti, lo allontanano sempre più, se pure non lo riconfermano nel male, ove l'abito e la tendenza si sono già costituiti.

Sicchè, il castigo serve: sia a costituire come una condizione artificiale ed imposta di ambiente, la quale, rinforzando o surrogando le manchevoli condizioni spontanee naturali, mette gli alunni in un grado di minore imperfezione; sia allo scopo di rendere possibile e più efficace l'opera educativa, stabilendo delle associazioni tra sentimento ed azione, mutando in abiti le associazioni medesime, e così, in modo indiretto ed artificiale, modificare, sopprimere o rafforzare le naturali condizioni di sviluppo.

Non solo i castighi, ma l'educazione tutta è un complesso di azioni artificiali, le quali riproducono in breve e tengono le veci di quelle naturali che nel progresso della razza hanno dato luogo alla civiltà. Se noi quindi ammettiamo lo sforzo e la costrizione nel far apprendere la lingua, le scienze, il calcolo, in un modo razionale sì, ma artificiale; perchè non dobbiamo ammettere di costringere il fanciullo, come pur costringiamo gli uomini deviati, ad operare moralmente con mezzi artificiali, i quali tengano luogo di quei mancati elementi evolutivi che lo avrebbero dovuto naturalmente portare ad agire in conformità della morale dei nostri tempi?

E se questi mezzi artificiali li adopera la società con tutto il suo vasto e complicato sistema punitivo, che si accresce di nuove ed innumerevoli forme di sanzione nei singoli rami dell'attività sociale (esercito, burocrazia, clero, ecc.); perchè non adoperarli nella scuola, ove, operando su elemento più plasmabile, avrebbero maggiore efficacia emendatrice e perciò più sicuri effetti educativi?

***

Ammesse in noi le idee ed i corrispondenti sentimenti morali relativi ai nostri tempi, sia che vengano ritenuti come innati ed universali, secondo la filosofia metafisica, sia che rappresentino un prodotto dell'evoluzione, instabile e diverso secondo i diversi raggruppamenti sociali, è sempre giusta l'osservazione del Lambruschini, che cioè gli atti turpi o malvagi, urtando i principii morali in noi esistenti, ci muovono a sdegno, se non addirittura ad una reazione di fatto: allo stesso modo che un oltraggio ai principii e alle pratiche religiose eccita non solo il risentimento, ma anche la reazione, spesso fanatica, del credente.

Che dire poi, quando una violazione alle leggi della costumatezza e della moralità, tende direttamente ad offenderci, a farci dispetto, ad alienarsi l'animo nostro, come succede spesse volte nella scuola per opera di alcuni monelli, che abusano dell'impotenza nella quale la legge pone il maestro?

Quando all'alunno scappa fuori una di quelle sozze espressioni o di quegli atti lubrici che sulla via attirerebbero su di lui l'indignazione ed il risentimento del popolano che gli passa accanto, che certo è meno progredito e meno sensibile di quel che sia un educatore, e con essi scandalizza un'intera scolaresca che a poco a poco conduce, come ho potuto osservare in diverse circostanze, alla demoralizzazione; l'educatore, non potendo neppure allontanare dalla scuola il monello che l'ha profanata e mira a viziarla, può nell'interesse dell'educazione contentarsi di far semplicemente l'avviso ai parenti o di mettere lo zero sul registro?

Per quanto un educatore debba essere di grande forza morale e sempre padrone di sè stesso, messo poi nelle condizioni di lottare tutti i giorni con parecchi tentatori insolenti che gli amareggiano l'onesto adempimento del proprio dovere, è ingenuo supporre che egli possa cessare di essere un uomo, per agire da angelo.

La disciplina scolastica è il più efficace mezzo di educazione morale che possiede la scuola pubblica: eppure, per la irrazionale organizzazione di questa, quella non riesce che ad un effetto contrario; e cioè, o facendosi, per le continue infrazioni alle sue regole, vincere la mano sino alla più completa anarchia, o comprimendo troppo la natura dei fanciulli pur di ottenere un ipocrito assetto esteriore; o infine riuscendo, mercè espedienti spesso poco morali e violazioni alle migliori norme educative, a stabilire un *modus vivendi*, che senza scandali, ma pur senza alcun morale progresso degli alunni, faccia raggiungere la fine dell'anno.

*
* *

Giacchè le idee ed i sentimenti morali, in conseguenza della legge di evoluzione, non esistono o sono ancora deboli ed incompleti nei fanciulli, contrariamente alla teorica metafisica che li ammetteva infusi da Dio sin dalla nascita, conviene capovolgere l'ordine dei castighi, quale, in base a tale teorica, viene da molti pedagogisti proposto.

Il castigo esclusivamente morale, per mancanza dell'attività che intende di correggere o fortificare nel fanciullo, non ha più ragione di esistere; e quindi più che passare all'ultimo posto, dovrebbe per certe specie di alunni addirittura cadere in disuso; e dovrebbero acquistare in sua vece la prevalenza quelli altri che si rivolgono all'egoismo, eccezionalmente rigoglioso nel meccanismo psicologico infantile, e all'interesse, specialmente nella sua forma negativa di timore.

Le ammonizioni e le esortazioni, che sono complessi di parole alle quali non sempre corrispondono nel fanciullo le idee relative, hanno su di lui un effetto quasi nullo, per la ragione che in lui mancano le complicate e molteplici associazioni tra idee e sentimenti, in virtù delle

quali le idee acquistano quella lieve forza determinatrice che loro è propria.

***

È molto dannoso, per l'impressione generale del castigo, l'indifferenza o l'ilarità di qualcuno nel subirne l'applicazione. Siccome *Pas. Giovanni* si mise a ridere nel ricevere uno zero in condotta: molti altri pure, al ricevere il medesimo castigo si son messi a ridere e son rimasti indifferenti.

***

B. Ubaldo e *Liv. Giuseppe* sono tutti e due sensibilissimi al castigo di restare in iscuola oltre l'orario; però questi, non appena se lo sente annunciare, comincia a piangere ed a strepitare - *B. Ubaldo*, invece, resta indifferente, anzi ilare fino a che non vede i compagni andar via; nel quale momento comincia anch'egli a piangere dirottamente.

Tutti e due, dunque, hanno una certa dose di sensibilità, e il differente contegno può dipendere dalla diversa forza di immaginazione nel rappresentarsi le circostanze del castigo, come dal diverso sviluppo della memoria affettiva.

***

A quello stesso modo che, minacciando i castighi senza poi infliggerli, si scapita in autorità e si impoverisce la loro efficacia; si guadagna invece d'autorità e si porta quest'efficacia oltre il suo limite naturale, castigando senza previa minaccia o ammonizione.

Giacchè sappiamo che il pensiero dei castighi, anche se dolorosissimi, è tosto sostituito da altre cure nella mente mobilissima del fanciullo; e che anche nei casi in cui tale pensiero è presente alla coscienza, non lo è sempre il ricordo affettivo del dolore che il castigo produce, e senza del quale quel pensiero non ha alcuna forza inibitrice; e che, infine, il ricordo affettivo stesso, anche ridestatosi, non sempre può resistere al travolgente irrompere degli impulsi infantili; è preferibile non far mai reiterate minacce; ma, una volta avvertiti gli alunni, castigare poi sempre tacitamente; poichè in tal modo, sia per la sorpresa che ne riceve il fanciullo punito, sia per il timore continuo che un tal sistema ingenera nell'animo, si ottiene una maggiore sorveglianza dei loro atti e un maggior rispetto alle poche parole che il maestro pronunzia nella scuola.

Sono d'avviso che la confidenza eccessiva, la cedevolezza e la tolleranza sistematica per trasgressioni di ordini dati e di regole poste (badando però che non siano irragionevoli e di difficile attuazione, sebbene, pur troppo! non possano non esser tali gran parte delle regole e degli ordini disciplinari nella scuola), se non hanno ogni volta cattivo effetto immediato, riescono sempre dannosissime per la futura condotta degli alunni nella scuola.

Cominciare a fare delle transazioni è come mettersi su d'un piano inclinato di cui non si conosce la fine; nè si conosce l'energia che andrà via via acquistando il primo moto di discesa, e al quale non sappiamo fino a qual punto, volendo, saremmo capaci di resistere.

*
* *

Il castigo corporale, abbiamo nei precedenti paragrafi notato, riesce soltanto ad un effetto momentaneo, senza togliere a fondo l'indisciplinatezza; la quale ha altrove le sue radici, ed è causata da motivi molteplici e così forti da rendere indispensabili, per eliminarla, tutt'altri provvedimenti.

*
* *

Ancora oggi ho constatato che il castigo corporale, se ottiene un mirabile effetto immediato nella disciplina scolastica, non riesce però ad impedire il libero e quasi inconsapevole sfogo dei legittimi bisogni di parlare e di muoversi, tanto se questi prorompono spontaneamente dalla natura dei fanciulli, quanto se vengono destati per via di suggestione.

*
* *

Il castigo, in qualsiasi sua forma e grado, pur avendo un effetto intimidativo d'un valore disciplinare ragguardevole, è impotente però a tenere a freno tutti gl'impulsi del bambino.

Liv. Giuseppe, al sentirsi dire che deve restare a scuola oltre l'orario, comincia a piangere dirottamente e fa promesse d'esser sempre buono e composto; e se tale infatti è il suo contegno finchè resta nella coscienza la rappresentazione e il timore del castigo, non appena l'una cosa e l'altra sono dimenticate (e ciò accade prestissimo per i nuovi stimoli dell'attenzione, ancora tutta spontanea a quest'età), i nuovi impulsi ripigliano il sopravvento, ed egli torna a fare come prima.

*
* *

Alcuni fanciulli, all'annuncio del castigo, si mettono a piangere; altri, come *Di P. Rubino* e *Son. Pacifico* montano in bizza e fanno dispetti; altri danno in uno scoppio di pianto rabbioso, ma poi restano estatici in una impressione di doloroso sbalordimento.

Ebbene, tutta questa ricca varietà di sensibilità affettiva noi l'accomuniano insieme alla rinfusa, e pretendiamo poi di coltivarla con i medesimi mezzi e sistemi educativi.

*
* *

Che differenza di sensibilità fra i miei scolari! *Spi. Angelo* di *P. Mas. Giuseppe* e qualche altro, piangono al solo sentirsi annunciare il

minimo castigo; *B. Ubaldo*, *Dis. Umberto*, *Cec. Alfredo*, restano indifferenti o sorridenti anche subendo l'applicazione dei castighi più severi: *C. Anselmo*, *Cav. Marco*, *P. Ercole* sembrano invece godere nel procacciarsi gl'innocui castighi della scuola.

Fras. Nazzareno ha fatto notevoli progressi, si mostra molto contento della mia approvazione, è sempre composto ed attento, e si mostra molto timoroso persino d'un mio rimprovero.

Non così è di *B. Ubaldo;* il quale, passato il primitivo sentimento di soggezione che lo teneva un po' a freno, dà libero sfogo alla sua disordinata attività, e non risente il castigo che nel momento in cui gli viene applicato.

B. Augusto accetta tranquillamente il castigo senza evitarlo e senza scomporsi, come un inconveniente di nessun conto, e passatane la prima debole impressione, ripiglia a fare il proprio comodo.

***

Certi alunni non si sa con qual mezzo indurli ad obbedire; se si richiamano con semplici parole, continuano a fare come prima; se si castigano, cominciano a piangere e non ubbidiscono per bizza; se si insiste ancora nel castigarli, si provoca il risentimento dei loro parenti; se vengono messi fuori dell'aula, si esorbita dalle prescrizioni regolamentari.

Spesso e volentieri con alcuni convien chiudere gli occhi, e lasciar loro fare il comodo proprio.

***

Il castigo molte volte è più proporzionale allo stato d'irritazione del maestro, che alla gravità della mancanza che egli intende di sanzionare; ma credo che in ciò l'educatore debba essere compatito non meno degli altri uomini, perchè anch'egli schiavo delle condizioni organiche del proprio sistema nervoso.

L'eccessiva sensibilità e la facile compassione in lui, fanno spesso non applicare il castigo minacciato, e gli impediscono di essere costante sulla via del rigore per esperimentarne con giustezza tutta l'efficacia disciplinare; sicchè è raro e difficile poi trarne conclusioni irreprensibilmente esatte.

L'esperienza, in questo caso, per essere ammaestrativa, dovrebbe riguardare non una sola parte degli alunni, ma tutti indistintamente e tener il debito conto delle varie circostanze. Il mio sistema disciplinare, a cagione del mio carattere, delle disposizioni regolamentari e delle esagerate pretese dei parenti di alcuni miei scolari, è un po' incerto ed incostante nell'attuare pienamente il sistema del timore.

*
* *

Ha ragione il Sergi (1) che spesso l'innocente, per l'irritazione del maestro, è castigato in luogo del colpevole.

Io do zero in condotta a *Magli. Mario,* mentre egli non può stare composto essendo sporco il banco per colpa di *Con. Roberto.*

*
* *

Poichè ogni uomo, in ogni momento della sua vita, è in uno stato particolare di coscienza, molto difficilmente ammette come naturale e scusa lo stato di coscienza di un altro che è venuto a disturbare quello di lui; specialmente se ad evitare tale inconveniente aveva dato ordini relativi, ed il disturbo proviene da un sottoposto. Allorchè il maestro ha ordinato ed ottenuto il silenzio, e se ne sta tranquillo alla cattedra nella calma generale, non sa ammettere come naturale il moto perturbatore d'un alunno; lo considera come una infrazione intenzionale all'ordine stabilito, e a volte si irrita e castiga. Forse comprende pure che, ciò facendo, aggrava il male che, ad animo tranquillo, riconosce necessario ed inevitabile; ma tale considerazione non è sempre sufficiente ad inibire il suo sdegno e la sua reazione sentimentale. Il male in ciò sta nella sua irritabilità, e siccome questo difetto, in proporzioni minori o maggiori, è in quasi tutti gli educatori, il male allora è in un cattivo ordinamento delle cose.

*
* *

Quanto più vado innanzi con i giorni, tanto più mi persuado che le raccomandazioni, gli ordini, gli avvertimenti non riescono ad impedire il chiacchiericcio, la scompostezza e il disordine se non per una parte così insignificante, da non meritare alcuna considerazione circa il valore disciplinare dei mezzi accennati; anzi, in certi momenti, le mie parole non sono neppure percepite da quelli che intendo richiamare. Se dico invece a voce alta: " Resti senza ricreazione il tale, si fa subito da tutti silenzio, perchè questo è un castigo che interessa moltissimo; sebbene, anche dopo l'applicazione d'un tale castigo, il chiacchiericcio ricominci, e si rinnovi la condizione di prima.

La verità che l'insubordinazione e l'indisciplinatezza di alcuni, nelle condizioni della scuola odierna, è incorreggibile, vien dimostrata dal fatto che anche nelle classi ove il timore (che, come è stato provato meglio nel capitolo precedente, costituisce la più potente forza inibitrice per i fanciulli) raggiunge il più elevato grado di intensità, è però sempre necessario che si riaffermi più volte al giorno con atti repressivi, e quasi sempre su gli stessi alunni, nei quali è necessario ribadirne la forza.

---

(1) Vedi G. Sergi, *Per l'educazione del carattere.*

Il dire che bisogna sopportare la naturale vivacità dei fanciulli, che, per certuni, in vero, ha tutte sembianze della monelleria, è lo stesso che evitare la soluzione del problema, sotto una dannosa ed insostenibile rassegnazione; è lo stesso che rinunziare al vero efficace mezzo di educazione morale che possiede la scuola, cioè la disciplina, e continuare ad andare innanzi, come s'è fatto sempre, alla carlona ed alla grossa, non ostante però che i castighi, prescritti o no dal legislatore, siano sempre e dovunque più o meno estesamente applicati.

*
* *

A seconda che passano i giorni e che il caldo aumenta, la scuola si rende sempre più pesante, e quasi insopportabile. Specialmente dopo la ricreazione, quando tutti siamo stanchi, ogni minimo motivo fa scattare il maestro; mentre nè rimproveri, nè minacce, nè castighi hanno più presa sugli alunni; i quali chiacchierano, si muovono, giocano, sono stufi della scuola e del maestro.

La lezione di canto che ha luogo dopo le due è oltremodo gravosa per la indisciplinatezza degli alunni.

Nei giorni in cui siamo andati a far ginnastica all'*Orto Botanico*, dopo le solite cinque ore di scuola, la disciplina ci è costata un lavoro orrendo.

A causa del caldo, i ragazzi non ubbidivano più, non sentivano e non eseguivano i comandi; ricevevano come un vero refrigerio il castigo di essere esclusi dagli esercizi, perchè andavano a riposarsi all'ombra; nella marcia, camminavano alla stracca, chiacchierando fra loro e non curandosi nè del maestro nè delle sue punizioni.

Sebbene questo contegno non dipendesse dalla loro volontà, giacchè la causa ne era evidentissima, essendo anche stata sempre ottima la loro disciplinatezza per tutto il tempo in cui il caldo non li prostrava, pure esso non si poteva tollerare in silenzio; e, quantunque si fosse sicuri della loro completa inefficacia, pure conveniva far richiami ed infliggere castighi. E ciò, più che per non lasciare addirittura priva di sanzione quella indisciplinatezza, perchè anche noi non sempre avevamo la forza di padroneggiarci e perciò ci irritavamo e ci arrabbiavamo inopportunamente.

L'orario stabiliva due ore di ginnastica al piazzale, e per questo intero spazio di tempo bisognava pure star lì a vociare, sudare, debilitare la salute propria e quella degli alunni, senza alcun profitto, anzi con danno evidente della buona educazione.

*
* *

Ho detto ai miei alunni che coloro i quali si sarebbero fatti scrivere alla lavagna per continua scompostezza, avrebbero mangiato più tardi

degli altri. È venuta l'ora della ricreazione, e tra gli iscritti alla lavagna, ho notato parecchi, trattati dai loro parenti con così molle affettuosità, che ad impor loro una piccola privazione si susciterebbe senza fallo il risentimento di essi. E siccome verso il maestro, cui tutto è proibito, essi hanno sempre ragione; allo scopo di evitare la possibilità di richiami, e nello stesso tempo per non lasciar inadempiuta la mia minaccia, ho dovuto trovare una ragione speciosa per convertire il ritardo della colazione nel solito risibile zero in condotta.

Ecco come nascono le ingiustizie, le parzialità, le preferenze. Ed io, per quanto me lo consente la mia breve esperienza d'insegnante, metterei sicuro la mano sul fuoco che non v'è scuola in cui per l'una o l'altra ragione, più o meno frequentemente, non se ne commettano tutti i giorni. E così sarà sempre, finchè il maestro si troverà stretto nella triplice e pressante necessità d'un regolamento stolto, d'un irrazionale e preconcetto sistema educativo e delle eccessive e spesso illogiche esigenze dei parenti degli alunni.

***

In un giornale dello scorso novembre, lessi che nelle scuole della Svizzera è stata ripristinata la pena corporale; oggi leggo in un giornale di Roma la seguente sentenza emessa dal Tribunale amministrativo di Monaco di Baviera, a proposito d'un ricorso fatto contro insegnanti che, nell'esercizio del loro mandato educativo, avevano adoperato il bastone.

" Il maestro ha il diritto di procedere a delle correzioni corporali possibili, non solo sugli allievi delle proprie classi, ma anche su quelli delle altre.

" Essendo la condotta degli allievi sottoposta alla disciplina scolastica anche fuori della scuola, la correzione può essere inflitta anche fuori del locale della scuola.

" Gli ecclesiastici hanno lo stesso diritto nella loro qualità di maestri dell'istruzione religiosa.

" La correzione scolastica quindi non può essere l'oggetto d'un'azione giudiziaria, se non quando produce una ferita reale e seria a danno dell'allievo. Non può considerarsi come ferita seria se non quella che mette in pericolo la salute e la vita. Le ecchimosi, le bozze, le strie sanguinose non sono ferite, perchè ogni correzione sensibile lascia simili tracce „.

Tutto ciò evidentemente è eccessivo, ed anche inumano; ma per il bene di quegli stessi fanciulli di cui noi latini siamo così mollemente teneri, per gli effetti reali della loro istruzione e della loro educazione, io reputo preferibile questo eccesso all'estremo opposto in cui noi siamo caduti. Ed infatti, la superiorità del popolo germanico sul nostro popolo, e nella coltura e nella disciplina del carattere, sebbene si debba prin-

cipalmente al loro temperamento, vale anche a dimostrarci la maggiore efficacia de' loro sistemi educativi.

Colà la costante osservanza dell'ordine, il sacro rispetto all'educatore, sebbene troppo rigidamente procacciati, si convertiranno in abitudini che, con lo svolgersi della personalità, prenderanno per motivo altri sentimenti che quello egoisticamente basso del timore d'un dolore fisico.

Ma nella scuola nostra, in cui la mollezza disciplinare (imposta dalla legge per incosciente reazione all'eccessivo rigore dei vecchi sistemi, ed in base alle più false credenze psicologiche sul fanciullo) toglie all'educatore ogni efficace mezzo di correzione, mentre le vergognose condizioni dei locali disadatti, del numero eccessivo di alunni, del preadamitico sistema di classificazione, dell'orario prolungato, ecc. finiscono di mettere l'educatore stesso nelle peggiori condizioni pel normale mantenimento della disciplina; nella nostra scuola, in cui spesso l'arrogante baldanza di alcuni alunni, la consapevole libertà di tutti, mette il maestro nell'alternativa continua d'una fiacca tolleranza o d'una convulsiva e spesso violenta repressione; quali abitudini possono stabilirsi e corroborarsi, se non quelle della licenziosità, della arbitraria infrazione delle norme preposte, dell'incuria degli alunni verso il loro educatore, divenuto qualche volta anche il loro zimbello?

Tali sono le abitudini di moralità che l'ambiente della scuola sviluppa; l'eccessiva tenerezza o insipienza dei genitori fomenta; e le autorità scolastiche appoggiano, con i loro verdetti disciplinari contro i maestri, ma che la società infine fatalmente subisce a scapito del suo benessere e del suo progresso avvenire.

Osservazioni d'indole generale.

Si è detto nella seconda parte di questo volume che l'interesse, nel fanciullo, non ha una forma stabile come nell'adulto, ma si uniforma alla natura e alla durata dei vari impulsi che si succedono nell'impressionare il sentimento di lui, e quindi nel determinare la sua volontà; e che perciò esso interesse trova piena e completa esplicazione nel libero giuoco, il quale è appunto suscettibile di tutte le mutazioni che i nuovi stati di quello necessariamente comportano.

Ma la scuola non può assumere questa caratteristica del giuoco, nè tratta cose che si riferiscono o si possono sempre artificiosamente ricondurre alla spontaneità intellettuale e sentimentale del fanciullo e tanto meno di tanti fanciulli diversi.

Perciò i suoi esercizi molte volte non possono non riuscire pesanti e sgraditi a molti de' suoi piccoli frequentatori, e a tutti indistinta-

mente allorchè l'orario è unico e per più ore sono le loro membra costrette all'immobilità e le loro voci al silenzio; cui mal ripara l'insufficiente larva di ricreazione che vien loro concessa.

Per tali ragioni, la scuola, contrastando con la libera espansione e la felicità dei fanciulli, non può non riuscire a tutti e sempre noiosa, pesante, sgradita, e di pessima memoria: e, quale conseguenza di tale fatto, non può non riuscire oltremodo faticosa, e spesso dannosa allo adempimento scrupoloso dei propri doveri, da parte del maestro.

*
* *

Dimostrazione umile e banale del pensiero del Vico che *le cose fuori della loro natura nè vi durano nè vi s'adagiano.*

Per regolare l'andata ai cessi delle varie classi, sono state date disposizioni, per le quali ciascuna classe va ai camerini in momento diverso dalle altre e previamente stabilito.

Ma siccome è impossibile regolare pure meccanicamente le varie occupazioni delle singole classi, nelle quali v'è diverso elemento e diverso giro di lezioni, di maniera che ciascuno sia pronto ad uscire in quel preciso momento; a poco a poco quell'ordine e quelle disposizioni cominciano ad esser violate e ciascun insegnante finisce col mandare ai cessi quando più gli riesce comodo.

In conseguenza della stessa verità suaccennata, sono stati più e più volte, nel giro di pochi anni, mutati orari, programmi, regolamenti scolastici, sono state date prescrizioni, fatte proibizioni: eppure i frutti della scuola sono stati pressochè i medesimi, e nei casi in cui sono migliorati o peggiorati, ciò è dipeso esclusivamente dall'aver avvicinate o invece vieppiù allontanate *le cose* dalla loro vera natura.

Non è col metter fuori delle proibizioni o prescrizioni regolamentari che si evita un male o si consegue un bene, mentre le condizioni che servono a procacciare il primo o impedire il secondo restano immutate.

Avete riformati i programmi, e l'istruzione elementare continua ancora ad impartirsi nella stessa guisa; avete proibito i castighi corporali, ed essi vengono ancora sempre e dovunque applicati, e in dose maggiore o minore, più che secondo il minore o maggiore ossequio al regolamento, in ragione delle necessità disciplinari.

Volete che le pene corporali per certe categorie di alunni raggiungano il *minimum* possibile o vengano del tutto soppresse?

Mutate le condizioni della scuola con nuovi sistemi educativi, locali più adatti; migliorate le condizioni economiche e morali degl'insegnanti, talchè il loro spirito sia più tranquillo; rivolgete tutte le vostre cure al problema dell'educazione che, in fondo, è forse l'unico che

voi possiate completamente e prontamente risolvere, con vantaggio immancabile anche delle altre questioni che affaticano la società moderna; e così gradatamente, ma effettivamente, voi raggiungerete il vostro scopo, e non con un semplice e vuoto *fiat* regolamentare.

*
* *

Ciò che non facciamo noi scientemente ed a tempo opportuno, col vantaggio di tutti, lo fa la necessità, benchè non sempre col migliore vantaggio degli interessati e di chi si trova in rapporto con loro.

Col decorrere dell'anno scolastico, sia per l'insistenza del maestro, a liberarsi degli elementi peggiori, sia per la spontanea ripugnanza degli organismi da un ambiente sfavorevole, noi vediamo abbandonare la scuola da buona parte dei più cattivi e dei meno intelligenti.

Così hanno fatto quest'anno per la mia classe, *B. Ubaldo*, *Pin. Fernando*, ecc.... .

Molti di loro, però, indotti dalla pertinacia delle loro famiglie, continuano assiduamente a frequentarla; e ciò è ancora più dannoso, per la loro educazione stessa e per quella dei compagni.

*
* *

Uno dei più eloquenti e pur meno considerati ammaestramenti che ci viene da tutta la storia dell'educazione, è questo: che mentre il concetto dell'educazione, col volger dei secoli, s'è costantemente uniformato ai nuovi e più giusti ideali del tempo; talchè nell'estremo oriente si mirava al servilismo; nell'epoca greca e romana, al nazionalismo; nel medio evo, al municipalismo; oggi, all'individualismo; la pratica educativa invece è rimasta pressochè invariata.

Infatti, il vecchio e falso criterio della spirituale eguaglianza di tutti gli uomini dinanzi al problema dell'educazione vige tuttora come condizione prima e fondamentale dei nostri sistemi scolastici e su di esso è imperniato tutto il sistema di educazione morale e il governo della scuola, che di questo è il più efficace strumento.

*
* *

Non ostante l'empirismo dei nostri metodi didattici ed educativi, lo svolgimento fisico e spirituale dell'educando, segue sempre il suo corso naturale di evoluzione; sebbene a rilento e tra infinite difficoltà. Similmente nella società umana si è avuto un miglioramento ed una evoluzione morale della razza, indipendentemente da qualunque influenza si sia voluta esercitare a questo scopo, e solo per la necessità di progresso insita nell'irrevocabile evoluzione delle nostre attività.

Il nostro miglioramento economico, sostrato di ogni miglioramento morale, è provenuto sì dall'estendersi e dall'approfondirsi del nostro sapere; ma l'influenza del fattore intellettuale ha dovuto agire per lo spazio di secoli per ottenere un mutamento nello stato sentimentale dei popoli e quindi costituire una sufficiente forza determinativa per la loro migliore condotta nella vita.

Perciò, non producendosi che a lontana scadenza gli effetti morali del sapere, questo ha poca efficacia sull'educazione limitata e fugace degl'individui.

La scuola, quale oggi è costituita, non ha in mano altro efficace potere che l'istruzione, e ciò non ostante è ben lungi dal raggiungere quel poco di effetto immediato che sarebbe possibile; giacchè il governo disciplinare della scuola stessa, in conseguenza della costituzione di essa, è cagione di tali e così gravi inconvenienti, non solo da rendere frustraneo ogni buon risultato educativo che provenga direttamente dal sapere, ma da ritorcerlo anzi ad un effetto addirittura contrario.

*
* *

L'alunno P., che il sig. Direttore trasferì nella classe mia, continua ad essere quieto ed abbastanza composto.

Non ha fatto relazione con nessuno; passa sempre il suo tempo rigirando oziosamente tra le mani la penna, un mozzicone di riga o un pezzo di carta; continua ad addormentarsi frequentemente, e spesso sta così per delle ore.

Il mio còmpito verso di lui, attesa la sua eccezionale incapacità e l'epoca inoltrata in cui è venuto nella mia classe, deve essere quello di semplicemente trattenerlo per le ore di scuola; perciò io non insisto molto per farlo lavorare, ed egli non ne esprime mai neppure un lontano desiderio, tutto compiacendosi della completa oziosità in cui viene lasciato.

Non mi chiede neppure uno di quegli incarichi scolastici così onorifici per i bambini e che riescono loro tanto graditi.

Gli do un sillabario; ma egli piuttosto che leggerlo, se ne serve come un giocattolo.

Egli è certamente uno dei tanti tipi speciali che frequentano le nostre scuole e per i quali il trattamento comune, disadatto sempre, è per loro specialmente (e, a cagione di loro, per tutti indistintamente) più dannoso che mai.

*
* *

È curioso il fatto che noi, pur conoscendo con una relativa esattezza la natura dei fanciulli, non abbiamo sempre, durante la nostra

opera educativa, la capacità o la vigilanza di modificare ogni nostro processo psichico in conformità o in conseguenza dei processi psichici infantili.

E ciò dipende dal fatto che molte associazioni in noi, elevate e complesse, pigliano un nesso così stabile e costante, che spesso esse vengono automaticamente riprodotte senza l'intervento della coscienza o con minima partecipazione di essa.

Raccomando che si eseguisca nel massimo silenzio l'esercizio assegnato, del quale ho fatto rilevare l'eccezionale importanza; ed intanto io alla mia cattedra mi raccolgo in un mio lavoro.

Dopo un certo tempo, e per i motivi altre volte esposti, il silenzio incomincia a turbarsi: io richiamo, avverto, ammonisco.

Ottengo un effetto momentaneo; ma poi, per ragioni anche altre volte addotte, il fenomeno si ripete, è, per virtù della suggestione e della stanchezza via via più forti e più generali, quello assume proporzioni sempre più notevoli.

Essendo dunque a me note le cause del fatto, io dovrei piuttosto rivolgermi ad esse che perdurare nella pretesa di impedirne gli effetti, cioè il chiacchiericcio, la distrazione, l'insubordinazione.

Invece, essendo nella mia coscienza un altro ordine di idee, quelle del lavoro che nel momento mi occupa, in me si svolge più o meno consapevolmente un'altra serie di associazioni.

L'ubbidienza nei ragazzi è doverosa; io loro la impongo nella forma del silenzio; essi non l'osservano; io richiamo una, due, più volte, sempre vanamente; la loro mancanza quindi si aggrava, può essere tendenziosa, merita dunque una sanzione dolorosa.

E in seguito a ciò, castigo.

Però questo mio ragionamento, che è più frequentemente esatto rispetto ad adulti, non lo è sempre rispetto ai fanciulli; e le ragioni si comprendono facilmente quando si rilevi che quei fenomeni di indisciplinatezza sono prodotti da tutt'altri motivi che da quelli in loro presupposti.

Il caso identico si verifica allorchè io dico a me stesso: Ho spiegato chiaramente, ho ripetuto più volte le medesime idee; il tale non ha capito; perciò egli è di intelletto deficiente.

E ciò sarebbe logico, quando le idee da noi esposte non fossero state apprese, come più spesso può accadere con degli uomini, per vero difetto di potenzialità psichica, e non come all'opposto è frequente nei fanciulli, per inopportunità di procedimenti, date le particolari condizioni psichiche, di coltura e di processi associativi di quelli che dette idee dovevano acquistare.

Infatti, spesse volte, a chi educa accade di riconoscere che sarebbe bastata una sola idea di più, o presentata piuttosto in una forma che

in un'altra, perchè tutto un complesso di cognizioni fosse stato perfettamente compreso.

Ma noi abbiamo una logica tutta propria della nostra particolare personalità; e ancorchè esperti ed esimi conoscitori dell'animo altrui, riusciamo raramente ad uscire da noi stessi per metterci esattamente nelle condizioni di un altro, specialmente quando quest'altro è una collettività di 50 bambini, tanto diversi tra loro.

*
* *

Il lavoro della scuola, specie nelle prime classi, è oltremodo defaticante.

La mente non si riposa un sol momento, il sistema nervoso è in una continua e varia eccitazione.

Ora si spiega, ora si sorveglia, ora si richiama, ora si esorta, ora si castiga.

C'è sempre qualcuno scomposto o disattento che, durante il lavoro comune, tiene occupata l'attenzione del maestro.

Sono ben rari i momenti di silenzio perfetto, di generale compostezza e attenzione, mentre che sono frequentissimi quelli di generale disattenzione, di scompostezza e di cicaleccio.

Sono piedi che si muovono, risa, voci malfrenate, tavolette che cadono all'improvviso, pianti o grida che prorompono di sorpresa.

Che dire poi del momento della ricreazione e dell'ultimo periodo di scuola, nei quali gli alunni sono stanchi e stomacati dei banchi, della scuola e del maestro?

La scuola è pesante, perchè, dovendo il maestro adattarsi a nature così diverse dalla sua e tanto difficili a sottomettersi ad un'unica e stabile forma di governo, da lui si richiede un enorme dispendio di energia nervosa e una febbrile attività.

E ciò quando la classe, in fatto di disciplina, è nel caso normale.

Che dire invece, quando si sa di dover passare circa 6 ore del giorno tra una scolaresca scomposta e ribelle, e più che incosciente, giuliva delle amarezze che quotidianamente vi procaccia; con la quale, attesa l'impotenza dei nostri mezzi disciplinari, voi siete in irritazione e lotta continua, con gl'immancabili episodi di acerbe contese personali con i più insolenti, gli inevitabili reclami dei parenti, il sospetto continuo di danni maggiori, per la propria tranquillità e il proprio avvenire?

CAPITOLO II.

Considerazioni didattiche.

Sulla lettura.

Poichè la lettura, specialmente nei primordi del suo insegnamento, implica minore complessità di atti psichici e di movimenti coordinati che non la scrittura, quasi tutti i miei alunni mostrano per essa un sufficiente grado di capacità.

Tuttavia *Cai. Giacinto, B. Ubaldo, Pin. Fernando, Mas. Giuseppe, Zar. Alberto,* sono ancora incerti nella lettura delle vocali già insegnate, mentre gli altri procedono speditamente, e v'è anzi qualche ripetente che sa leggere ogni sorta di parole; tanto che me ne servo per la distribuzione dei quaderni.

In generale, lo sviluppo delle diverse attitudini relative ai vari esercizi della scuola, è, in ogni singolo ragazzo, al medesimo grado.

I deficienti per una materia, lo sono anche, in generale, per tutte le altre; però, ciò che in questa classe dà la misura più esatta del grado di sviluppo mentale, innegabilmente è il calcolo orale.

Infatti, *Fra. Nazzareno,* che impara molto difficilmente le forme ed i movimenti della scrittura, ma conta discretamente, e a domande di aritmetica risponde con prontezza e vivacità d'intuizione, non è dei meno intelligenti della classe.

Non così *Mas. Giuseppe, Pin. Fernando,* ed altri ancora, che sembrano assolutamente negati al calcolo mentale e sono intellettualmente i più bassi della mia scolaresca.

*
* *

Mi sono accorto che l'incertezza nella lettura e nella scrittura dei dittonghi è dipesa dall'aver io fatto la sintesi prima dell'analisi; la quale da un alunno stesso, *Sab. Armando,* mi è stata inconsapevolmente suggerita.

Infatti, io ho presentato alla lavagna lo specchio di tutti i dittonghi che si possono ottenere riunendo le vocali a due a due, ma ho messo un solo esempio per ognuno di essi; mentre che, questo lavoro avrebbe dovuto succedere ad un'opportuna serie di lezioni sui vari casi di dittongo, dapprima i più facili e via via i più difficili, accompagnate dai relativi esercizi di lettura e di scrittura dei dittonghi medesimi, combinati con le consonanti sin ora imparate.

*
* *

La differenza di capacità nella lettura del sillabario o delle parole scritte alla lavagna, è cagione di parecchi e non lievi inconvenienti per lo svolgimento normale di questo insegnamento.

Lim. David, a causa d'un generale tremore in tutto il suo organismo, non sa seguire col dito sul proprio libro la lettura del compagno che legge; *Mas. Giuseppe* si divaga facilmente ed è poco pratico e incerto nel riconoscimento delle lettere; così pure *Spi. Angelo* di *P., Ant. Samuele* e *Liv. Giuseppe* sono molto in arretrato in tali esercizi e lentissimi nel seguire il compagno che legge a voce alta. *Pin. Fernando, Cai. Giacinto, B. Ubaldo, Zar. Alberto* dovrebbero ricominciare addirittura da capo. I più avanzati, in generale, sono i ripetenti.

Ci vuole una gran fatica per far a tutti tenere il dito al segno; e a ciò non lieve inconveniente è ciascun errore dell'alunno che legge; perchè, in tali casi, si produce in molti tanta incertezza che, per rimetterli al segno, son costretto a far ricominciare la lettura al principio della pagina.

Il sillabario, poi, anche sotto l'aspetto materiale, è molto imperfetto, perchè passa troppo rapidamente a caratteri piccoli, e perciò agglomerati in piccolo spazio; il che produce incertezza nell'indicazione delle parole, che ciascun alunno fa con l'indice della mano destra.

Passa, pure, troppo rapidamente a brani scritti in carattere stampatello, per cui non tutte le lettere, non ostante che siano state in tale forma mostrate spesso agli alunni, sono riconosciute da tutti, e con la stessa sollecitudine.

Onde, alla lettura d'un dato brano del sillabario, è necessario subordinare delle lezioni e prelezioni del tutto impreviste.

Oltre a ciò, sin dalle prime pagine, vi è adoperato l'apostrofo; e si pretende che ad un'espressione singolare, di cui i bambini, tutti compresi nella parte meccanica della lettura, non hanno neppur capito il significato, facciano da per loro seguire la corrispondente espressione plurale.

Il numero progressivo delle pagine non coincide con la numerazione dei vari esercizi; onde spesso, scambio dell'uno con l'altra, incertezza e confusione.

Siccome in alcune pagine è omessa la numerazione, per indicare gli esercizi è necessario servirsi della numerazione propria di questi ultimi; ma accade che gli alunni, per essere poco esperti, spesso non vedono tutti i numeri posti al principio dei rispettivi esercizi, sebbene siano un po' in fuori dal corpo della pagina; sicchè alcuni non ritrovano il punto indicato, altri per distrazione vanno a cercare nella nu-

merazione delle pagine, anzichè in quella degli esercizi; e da ciò ancora ritardo, incertezza e confusione.

Le lettere poi non sono ordinate con un costante criterio di gradazione. Mentre la lettera *h*, per affinità grafica, è posta dopo l'*l*, per la stessa ragione la lettera *f*, che è la più difficile a scriversi, dovrebbe essere posta in ultimo; ma invece non è così.

Vi sono poi delle parole o dei gruppi di sillabe di cui è difficile far capire agli alunni il significato, se pur ne hanno. Eccone alcune:

Ubbia, Epa, Upupa, Empio.

Osservate poi qual significato per i fanciulli possono avere le seguenti parole:

Italiano sa essere l'Italia il suo amato paese.

Come è chiaro, sin da questi primordi incomincia il convenzionale, il falso, il preconcetto.

A parte la dicitura poco chiara di quell'espressione, perchè parlare d'amor patrio a' fanciulli che appena appena s'interessano egoisticamente delle cose che più immediatamente li circondano? Sin da ora, s'avvezzano a non capire o a capir male e a dir cose che assolutamente non sentono.

Però il nostro sillabario, oltre a questi inconvenienti, in gran parte materiali, presenta mende ben più gravi, rispetto alla gradazione degli esercizi, e di esse sarà parlato nelle osservazioni seguenti (1).

*
* *

Per la lettura del sillabario, oltre alle difficoltà accennate nell'osservazione precedente, altre ancora se ne presentano, causate dalla diversa speditezza e dal vario tono di voce dei fanciulli nel fare tali esercizi.

Alcuni raccolgono le lettere così stentatamente e con voce così bassa e monotona, da non farsi assolutamente intendere dagli altri alunni; i quali sollevano subito proteste di non poter più seguire il compagno che legge.

Altri invece leggono con voce chiara e sonora, ma spesso precipitosamente, sicchè molti non sono al caso di tener loro dietro sui rispettivi sillabari.

Perciò, si rende limitatissimo il numero degli alunni che posso interrogare in lettura, se non voglio perdere i buoni risultati tutti propri di questo metodo simultaneo, che è il solo proficuamente possibile in una classe troppo numerosa.

---

(1) Ho soppresse in questo lavoro tali osservazioni speciali sul sillabario del Rinaldi, essendo questo già stato escluso da quasi tutte le scuole di Roma.

***

Se nel sillabario, pertanto, si rinvengono non lievi errori di metodica in riguardo all'istruzione formale che esso si propone di fornire, nelle *Letture* che gli servono di compimento, oltre a risentirsi gli effetti dei medesimi errori, in quanto gli alunni incontrano difficoltà che non furono preparati a superare, se ne rinvengono altri in rapporto all'educazione morale, che pare sia di esse lo scopo precipuo.

Basta conoscere i primi elementi di psicologia umana, per essere convinti come nessun nostro atto possa effettuarsi senza che sia necessariamente promosso da un sentimento; il quale può bensì esser provocato da un'idea, ma solo quando, per l'esperienza individuale e per disposizione ereditaria, l'idea e il sentimento sono in noi stabilmente associati.

Mancando perciò detta associazione, le idee, ancorchè debitamente concepite, non hanno altro valore che quello rappresentativo, puramente *statico* nel campo intellettuale, e perciò non possono costituire giammai la *ragion determinante* d'un *atto volitivo*.

E poichè, anche ammessa la esistenza dei sentimenti relativi alle idee che devono regolare la nostra condotta morale, ogni *atto volitivo*, eccetto rarissimi casi, più che da un solo movente, è determinato da quello che prevale su i tanti altri diversi ed antagonistici con cui esso viene a conflitto, ne risulta che i sentimenti morali, che sono i meno energici perchè di più recente formazione, sono quelli che più facilmente soccombono e che minor potere esercitano nel determinare la nostra volontà.

Ciò, come ogni poco d'osservazione basta a rilevare, accade negli uomini maturi e civili, nei quali l'intelligenza è ad un grado avanzato di svolgimento, le esperienze sono numerose e varie, le associazioni complicate e salde, l'inibizione relativamente facile ed energica.

Che dire invece d'un bambino, nel quale la vita morale manca affatto, o per meglio dire è ancora nella fase primitiva di gretto ed impulsivo egoismo; i bisogni e gl'istinti personali sono strapotenti; l'esperienza individuale, povera, frammentaria e cieca; le nuove associazioni, semplici e sconnesse; l'inibizione, embrionale; l'intelligenza, quella stessa che pur quei concetti etici dovrebbe concepire, ancor tutta sensoriale?

E se, dunque, in conseguenza di ciò e per le irremovibili condizioni ereditarie e di ambiente, l'educazione vera, quella che si rivolge con opportunità e costanza di azione alle tendenze, ai sentimenti e alle abitudini del fanciullo, ha un minimo valore sulla fatale formazione della nostra personalità morale; come, su d'un bambino di sei anni appena, può averne minimamente il ritratto esagerato e falso d'un Carluccio e d'un Arturino ideali, tutti senno e virtù; come possono averne gl'interi fogli

di massime, proverbi e stornelli, strani, complessi ed inintelligibili, intorno ai quali vanamente forzate la sua puerile intelligenza?

A furia di ripetere i buoni avvertimenti, obbiettano alcuni moderni educatori, si finisce coll'imprimerli nella mente e col renderli i principii direttivi della condotta.

E così crede appunto il Rinaldi, il quale insiste con eccessiva larghezza su quelle verità morali, che d'altra parte gli alunni sostanzialmente, sebbene con immagini diverse da quelle con cui egli le esprime, già conoscono.

L'istruzione, in quanto dissipa pregiudizi e superstizioni e ci abitua all'osservazione ed alla riflessione, è in sè stessa anche moralmente educativa; ma l'istruzione morale è inintelligibile per i bambini, per tutti fredda ed inefficace.

Col comunicare la sola forma rappresentativa, quando pure si riesce ad ottenerlo, dei palpiti d'affetto e degl'impulsi generosi che per ben altra via si dovrebbero invece eccitare nell'animo de'nostri alunni, si pretende di correggerli e di migliorarli; mentre invece l'esempio e la pratica dell'indisciplinatezza che dai nostri empirici sistemi educativi essenzialmente deriva, continua tutti i giorni a sottrarli fatalmente alle nostre ciance e ai rabbiosi brontolii della nostra *morale* impotenza.

Si capovolge l'ordine delle cose: si comincia da un *fenomeno* ultimo derivato (il fatto intellettuale) e si crede di influire sul fenomeno primitivo, energico e profondo, quale è la *tendenza;* si vuol coltivare un albero principiando col curarsi delle foglie e dei fiori, si vuol erigere un edifizio preoccupandosi anzitutto dei terrazzi o del tetto; e non si prevedono affatto, spesso neppur sono avvertiti, i guasti fondamentali che dal fondo del temperamento, dalle tendenze organiche, minacciano tutta l'opera che con tanta imperizia ci siamo accinti a fornire.

Contro i vizi insorgenti e le abitudini disoneste, cioè contro delle vere e potenti energie, non si sa opporre altro che parole, fredde e nude parole, le quali tutto al più hanno un valore rappresentativo, fisso e *statico;* e qual meraviglia, poi, se i difetti che si pretende togliere, perdurano e si aggravano, se le virtù che si vogliono accendere, non mandano neppure un pallido riflesso?

Quale valore educativo, e quale verosimiglianza abbia il seguente raccontino che trascrivo dalle *Letture* del Rinaldi, giudicatelo voi.

" Per ogni maluccio, per la più piccola contrarietà, Aldo piangeva.

" E con altrettanta facilità, poco dopo, si metteva a ridere per un'inezia.

" Ma s'è accorto che ormai nessuno più fa caso delle sue lacrime, nè delle sue risa.

" Il babbo anzi gli ha detto: E' da sciocco piangere o ridere così per nulla...

" Aldo, che non è sciocco, si va correggendo „.

Vi pare possibile che le parole del babbo avessero tanta forza inibitrice sui facili pianti e risi di Aldo, da indurlo a correggersi?

E quale vantaggio vi par che ne trarranno i fanciulli che sono nel caso di Aldo?

E dire che il racconto citato è il più sensato che sia nelle *Letture!*

Vedete ora come s'insinua nei bambini l'amore allo studio e la rassegnazione al lavoro.

« Fior di cotogna
E chi più sa, più n'ha, più ne guadagna,
Ma l'ignoranza a tutti fa vergogna ».

« Fiore d'ortica
Chi non istudia sarà sempre un'oca;
Non s'acquista saper senza fatica ».

Ora osservate come si svolga la facoltà astrattiva e come si coltivi la coscienza religiosa.

" La buona e pia nonna domandò un giorno a Paolino: Se tu sai dirmi dov'è Dio, ti darò una bella arancia.

" Paolino pensò un poco, e poi rispose: La mamma mi ha insegnato che Dio è in ogni luogo.

— " Bravo - disse la nonna; e gli diede l'arancia e un grosso bacio! „

E così pure, la smania di educare con le parole non fa perdere alcuna occasione al Rinaldi per rilevare le qualità morali che si convengono a persone e cose. Non si nomina la *mamma* se non ci si appiccica innanzi la parola *buona* o *affettuosa;* non si dice *fanciullo* senza unirvi *ubbidiente, disubbidiente, affettuoso,* ecc.; e così sempre, i *teneri nati,* i *bravi bambini,* il *grazioso dono,* la *nostra Italia,* la *cara patria.*

E con tali espressioni, ripetute a sazietà in tutti i libri per fanciulli, si ha la pretesa di educare, mentre si lascia freddo o corrotto il cuore e si svia l'intelligenza dagli esercizi opportuni ed efficaci, per abituarla solo a ritenere e ripetere parole fredde ed oscure, se non pure vuote di ogni significato.

E non sarebbe tanto di guadagnato a parlar loro del pane e delle frutta che mangiano, del micino con cui si scraffiano, del cane col quale spesso giocherellano, di tutto ciò insomma che li riguarda da vicino, che li interessa sul serio e continuamente, che è oggetto di tanti errori e pregiudizi, che esercita incessantemente la loro osservazione ed il loro discernimento?

Sulla scrittura.

La varietà di attitudine a scrivere appare negli alunni ancora maggiore che la diversità del loro carattere personale.

Anzitutto, negli esercizi da me preparati non è stata osservata la opportuna gradazione, sebbene a me paressero abbastanza minuziosi e facili.

E' difficilissimo prevedere il procedere minuto della gradazione, specialmente per un elemento numeroso e multiforme come questo. E invero, mentre alcuni, quasi tutti ripetenti, scrivono con facilità e giustezza di forma, altri non riescono neppure a tener la penna in mano, nè sanno far altro che scarabocchi irriconoscibili. Parecchi non distinguono neanche il rigo, nel quale si deve scrivere, da quelli più larghi che lo separano dai righi contigui; e passano spesso dall'uno all'altro, mostrando di non aver nulla capito o ritenuto della previa spiegazione da me fatta alla lavagna, nè di quelle che vado via via ripetendo. E mentre questi restano confusi ed incerti di continuare, i più bravi hanno già scritto tutto l'esercizio; e, per quanto io li sorvegli, finiscono poi col distrarsi, col giocherellare con la penna e il quaderno, e col chiacchierare.

La gradazione, per essere seguita da tutta la scolaresca, dovrebbe informarsi ai più bassi gradi delle attitudini che si vogliono esercitare. Ma ciò nella nostra scuola è assolutamente impossibile, perchè i fanciulli più avanzati, tra cui alcuni in grado molto considerevole, non trovando negli esercizi l'opportuno esercitamento delle loro attività, e costretti spesse volte ad un ozio forzato per la tardità dei meno intelligenti, finirebbero con l'annoiarsi della scuola, trasandare i lavori ed abbandonarsi ad una smoderata indisciplinatezza; la quale toglierebbe poi anche a quelli altri la calma e il raccoglimento necessari a far bene.

Immaginarsi che alcuni, prima di apprendere la sola parte meccanica della scrittura, avrebbero bisogno di parecchie lezioni per acquistare il concetto del rigo; di altre più numerose per educare i muscoli della mano alla opportuna coordinazione di movimenti; di pazienti e lunghi esercizi di calco, e via dicendo.

Non potendosi tutto ciò fare in una classe numerosissima, è necessario attenersi, per la gradazione, ad un tipo medio di alunno, tipo che forse neppure esiste nella scuola; e così procedere con una mediocre sollecitudine, che, mentre per alcuni è sempre lentezza, ad altri riesce precipitazione impossibile a seguirsi.

Ma così, almeno, la massa degli scolari andrà avanti, quella massa che agli esami dà fede dell'operosità e del valore del maestro; operosità e valore pur troppo affidati ad un così meschino e materiale risultato. E così si procede avanti grossolanamente, con un metodo ipotetico, del tutto estraneo e disadatto alle condizioni mentali di quasi tutti i nostri fanciulli.

***

Avendo sin ora fatti parecchi esercizi di dettato, i quali, sia per la disuguaglianza mentale degli alunni, sia per le assenze alle lezioni dell'uno o dell'altro, sia per difetto del metodo seguito e di attenzione in loro, non in tutti hanno raggiunto il fine istruttivo ed educativo che io mi proponevo; ho perciò reputato necessario fare dapprima un riepilogo alla lavagna delle cose spiegate, con richiami alle relative parziali spiegazioni; e poi riassumere tutto in un nuovo unico esercizio di dettato.

Ma, come sempre accade, anche dopo questo lavorìo riparatore, molti hanno continuato a sbagliare lo stesso. Per loro, avrei dovuto non solo ripetere ancora analiticamente e con più abbondanti esercizi i vari casi spiegati, ma indagare nella intelligenza di ciascuno l'impronta lasciata dall'errore che volevo correggere o dall'equivoco che volevo dissipare, e a queste singole condizioni speciali proporzionare quindi la frequenza e la natura degli esercizi diretti a rimuovere quegli inconvenienti.

Allorchè in noi si forma un nuovo stato mentale, con esso si costituisce una energia statica, e frequentemente, a cagione delle associazioni sentimentali, anche dinamica; ragione per cui la soppressione o modificazione di quel medesimo stato mentale, eccetto rarissimi casi di facile addentellato tra esso e il nuovo stato che gli si vuol sostituire, richiede sempre una energia di un grado e di una permanenza necessariamente superiore di quel che fu necessario alla sua costituzione.

Da ciò si rilevi ancora una volta quale ostacolo al progresso dell'insegnamento è cagionato dal vario sviluppo mentale di un gran numero di allievi, sottoposti tutti allo stesso metodo di educazione intellettuale.

***

La correzione del dettato, sin ora, io l'ho fatta nel seguente modo: Ho chiamato un alunno alla lavagna, e gli ho fatto scrivere chiaramente tutte le parole dettate, invitando gli altri a confrontare lo scritto loro con quello che a mano a mano veniva facendo il compagno, e quindi a correggere qualora avessero scritto diversamente.

Però, ho sempre incontrato in ciò parecchie non lievi difficoltà, per lo scopo che io mi proponevo. Alcuni restano distratti per un certo tempo, e poi, quando vogliono confrontare lo scritto fatto alla lavagna con quello proprio, non sanno più trovare il segno: altri non badano ad alcune parole scritte dal compagno alla lavagna perchè ancora occupati a correggere sul quaderno la parola precedente, e quindi anch'essi perdono il segno; altri, assorbiti ad osservare ciò che si fa alla lavagna, si dimenticano di riscontrare sui loro quaderni e quindi non correggono nulla: altri, rimasti indietro mentre si dettava, vogliono ora rimettersi alla pari, ma

non fanno in tempo, e restano col lavoro incompleto e scorretto; pochi soli, e come si può argomentare, non certo quelli che ne hanno maggiore bisogno, fanno tutto regolarmente.

Io ora cerco di evitare tali inconvenienti, facendo scrivere alla lavagna una parola alla volta; quindi richiamando su di essa l'attenzione di tutti e poi invitando a correggere sui quaderni; senza passare alla parola successiva se non quando tutti mostrassero d'aver bene eseguite queste varie operazioni.

Questo procedimento più minuzioso mi è stato dunque suggerito dall'esperienza; e così molti altri esposti in queste osservazioni: procedimenti che alcuni manuali di didattica pretendono invece di fissare nelle loro linee generali *a priori*, e adattarli a tutti i casi.

*
* *

Per esercitare i miei alunni a scrivere le consonanti doppie secondo il principio del rafforzamento, stamane ho fatto eseguire un dettato di parole affini, tra le quali fosse soltanto differenza nella consonante scempia o raddoppiata; ad es.: *pene, penne.* Prima d'incominciare ho avuto cura di richiamare la loro attenzione, mercè vari esempi alla lavagna, sulla differenza di suono che è correlativa a quella ortografica; e quando mi sono accorto che avevano inteso, ho fatto eseguire l'esercizio.

Al solito, la mia logica non ha saputo prevedere le difficoltà che dal fatto mi sono state poi segnalate; e anche questa volta, nonostante le molteplici esperienze precedenti, m'è parsa sufficiente l'applicazione d'un solo criterio, quello della voce rafforzata; mentre i casi considerati nell'esercizio includevano difficoltà per le quali quel criterio non poteva essere nè sicuro nè bastevole.

Infatti, nel rafforzare la voce per la consonante doppia, vengono sensibilmente rafforzate anche alcune altre consonanti, le quali da qualche alunno sono state naturalmente pure raddoppiate; tanto che in alcuni casi ho trovato raddoppiata perfino la consonante iniziale.

Oltre a ciò, ritenendo io il criterio dato sicuro e sufficiente, ho messo nel dettato parole in cui più d'una consonante doveva essere raddoppiata, per esempio *cappelli;* ed in esse il rafforzamento non appariva sempre bene manifesto in tutte e due le consonanti. Perciò, alcuni hanno messo solo la prima o solo la seconda doppia; mentre che, in altre parole, nelle quali il raddoppiamento doveva essere unico, sono state raddoppiate anche altre consonanti; ad esempio la parola *ammalato*, nella quale è stata raddoppiata anche l'*l*.

Non solo. Ma il dubbio ingeneratosi è stato tale che, con mia somma meraviglia, ho visto raddoppiate anche consonanti che non si trovavano, come la precedente, nella condizione ortoepica che consente il raddop-

piamento; così, ad esempio, nella parola *incasso* è stato raddoppiato l'*n* e il *c*.

S'immagini ora in quanti esercizi semplici io avrei dovuto suddividere l'esercizio complesso fatto a tutta prima eseguire dagli alunni; e si preveda ora la minuta e leggera gradazione con la quale li avrei dovuto ordinare.

Il sillabario, anche su ciò, non mi ha dato nessun lume, perchè, dividendo le consonanti raddoppiate, e confondendo le sillabe che ne derivano e che per i rafforzisti sono semplici, tra le sillabe composte, nasconde, ma non toglie, nè risolve le infinite difficoltà che io ho sommariamente indicate.

*
* *

Intorno poi alla spiegazione fatta sull'uso dell'apostrofo, ho da fare le presenti osservazioni.

Poichè l'apostrofo è un semplicissimo segno ortografico da mettersi al posto della vocale che per ragione eufonica si crede opportuno di sopprimere, ho pensato che bastasse presentare alla lavagna parecchi di questi casi scelti fra i più semplici, e accompagnarli con la relativa spiegazione. Esempio: *lo imbuto, l'imbuto; la alba; l'alba, un'anfora,* ecc. Quindi, come applicazione immediata, ho dettato dei casi analoghi sui quaderni.

Ed ho visto che alcuni hanno attaccato la consonante dell'articolo alla parola seguente, e poi hanno messo l'apostrofo; altri, imitando il modo tenuto da me per giustificare la soppressione della vocale, hanno scritto tutto l'articolo, poi hanno cancellata la vocale da sopprimersi, con vari trattini, ed infine hanno messo l'apostrofo; altri, anzichè togliere la vocale che fa parte dell'articolo, hanno tolta la vocale iniziale della parola seguente; altri le hanno tolte tutt'e due. Quando poi ho dettato *un'altezza*, l'apostrofo da alcuni è stato messo dopo *u;* così pure, avendo dettato: *dell'erba*, l'apostrofo è stato messo dopo il *d*.

In primo luogo, questi due ultimi casi, ed altri analoghi, dovevano essere per la loro difficoltà trattati in altra lezione a tempo opportuno; poi, gli altri errori degli alunni, io me li spiego con altrettante omissioni e imprevidenze commesse nella spiegazione data.

Gli alunni non hanno capito bene l'ufficio dell'apostrofo, nè le formalità di scrittura che vi si riferiscono. Non hanno appreso che esso deve usarsi per la vocale finale d'una parola, e non per quella iniziale della susseguente, nè per altra che fosse nel corpo delle medesime. Son mancate loro le convenienti esercitazioni orali o scritte alla lavagna, le quali li addestrassero a percepire la vocale che non viene pronunziata e a posto della quale si deve mettere l'apostrofo. E dopo che avessero ap-

preso o fatto tutto ciò, sarebbe stato conveniente trattenerli con sufficiente larghezza su esercizi in cui, al caso dell'apostrofo, precedesse il medesimo caso a parole intere; e via dicendo.

Sull'aritmetica.

Anche in rapporto all'aritmetica, quale enorme diversità fra i miei scolari! Vi sono di quelli, in generale i più grandi, spessissimo i ripetenti, che non solo hanno il giusto concetto delle quantità comprese nei limiti del 100, e ne conoscono i simboli grafici; ma sanno già eseguire quei facili quesiti di calcolo mentale che sono nel programma di questa classe.

Essi per tale materia potrebbero essere benissimo in seconda.

Altri sanno macchinalmente contare sino al 100, ma non hanno il concetto delle quantità più elevate in esso comprese; altri sanno eseguire, sempre macchinalmente, la sola numerazione progressiva e s'imbrogliano nella regressiva; altri, infine, non solo non hanno alcun concetto di quantità superiore al 5, ma, nella stessa numerazione meccanica, non arrivano che a limiti molto bassi. (*Pin. Fernando*, sino a 20; *Giac. Gustavo*, sino a 30; *Mas. Giuseppe*, sino a 18).

Trovo che gli esercizi di calcolo orale, per i fanciulli di più basso sviluppo mentale, sono di una difficoltà stupefacente. Rispondono senza darsi conto della domanda loro rivolta e del caso presentato, rispondono a casaccio, con l'intelligenza assolutamente chiusa al quesito che sono chiamati a risolvere.

Io dico: 6 confetti più 2 confetti, quanti confetti fanno? *Mas. Giuseppe, Cai. Giacinto, Giac. Gustavo, Pin. Fernando* rispondono 7, 9, 10, il primo numero che loro ricorre alla mente, e qualcuno di essi, come *Cai. Giacinto*, consapevole di dire una sciocchezza, senza neppure attendere la mia correzione, si mette subito a ridere.

Un altro inconveniente, per questo genere di esercizi, è posto dall'impulsiva inframmettenza dei più bravi; i quali, anche sopportandone dolorose conseguenze, non sanno riuscire a tacere la risposta che loro si presenta alla mente.

***

Ho pensato che, mentre continuano questi facili e progressivi quesiti di calcolo mentale, poichè quasi tutti sono avviati alla numerazione, questa possa, indipendentemente da quelli, esser fatta al pallottoliere con numeri via via più elevati, sino al 100.

Ma, anche per l'aritmetica, la gradazione a qual tipo deve essere adattata? Al più basso, no; perchè ho già altrove notato la inutile lungaggine

del suo procedimento, in mezzo all'inevitabile divagazione della scolaresca che non mette interesse agli esercizi, e ne impedisce ogni buon effetto anche per il tipo a cui si sarebbe voluta adattare.

Anche qui bisogna tener presente un tipo medio, ipotetico, dal quale, in qualche circostanza di felice ispirazione, discostarsi opportunamente sino ad illuminare ed efficacemente esercitare anche i più bassi gradi di questa attitudine, nei tipi meno sviluppati della mia scolaresca.

***

Quanto più m'inoltro nell'insegnamento di questa materia, tanto più m'avvedo delle enormi difficoltà di adattarlo ad intelligenze così poco capaci di idee e rapporti astratti, e così povere d'esperienza in questo genere d'esercizi.

Allorchè alla nostra mente si presenta un facile quesito di calcolo orale; p. es.: 7 + 5, 8 — 3, noi, per le esperienze fatte di casi analoghi o di casi affini che li circoscrivono (p. es.: 7 + 6, o 7 + 4, ecc... 8 — 4, o 8 — 2, ecc...), a meno che non si abbia una mente bambina, troviamo subito la soluzione; la quale, per i suddetti casi affini, acquista maggiore certezza come per tante riprove. Ma per i bambini, tolti i casi concreti più facili e non superiori alla loro forza intellettuale, o comuni alla loro esperienza (p. es.: 2 mele + 1 mela; 3 penne — 1 penna), il resto è tutto da fare; sicchè, anche ammesso che essi abbiano il sufficiente grado di sviluppo mentale, questo lavoro di calcolo riuscirà sempre difficile a cagione non fosse altro della sua novità.

Che dire, poi, quando quel grado di sviluppo oscilla dall'uno all'altro in limiti straordinariamente lontani?

***

È chiaro che, negli esercizi di calcolo orale, la somma di due quantità debba essere appresa, quale necessario precedente, prima della sottrazione dalla somma medesima di una delle due quantità, non essendo il sottrarre che l'operazione inversa, e più difficile, del sommare.

Certo, in ogni momento, si può ad un bambino far praticamente notare che 14 — 6 dà 8, o che 14 — 8 dà 6; ma se vogliamo che egli compia questa operazione con sveltezza, è necessario che abbia precedentemente esperimentato o che noi gli abbiamo a bella posta insegnato che 14 è la somma di 8 + 6, e che perciò, togliendo da essa uno dei due addendi, il resto sarà indubbiamente rappresentato dall'altro.

Questo rapporto di precedenza ci appare ovvio ed incontrastabile fra la moltiplicazione e la divisione, che sono rispettivamente derivate dalla somma e dalla sottrazione.

Certo che anche qui, pur ignorando un dato caso di moltiplicazione, per esempio $8 \times 9 = 72$, noi possiamo, per via di concreta esperienza, o per lavorìo di raziocinio, trovare che il numero 72, diviso per uno dei suoi fattori, dà necessariamente l'altro.

Ma a nessuno insegnante di questo mondo, per quanto profano di metodica, salterebbe mai in mente di insegnare ai propri scolari la tavola della divisione prima che conoscano quella della moltiplicazione: conoscenza, anzi, che, se disgiunta da opportuni e ripetuti esercizi, neppur essa è sufficiente a fornire con chiarezza il rapporto accennato tra i casi di moltiplicazione ed i rispettivi casi di divisione.

Può certo avvenire che nella vita, varia, multiforme ed indifferente ai nostri fini educativi, l'una cosa si faccia senza la conoscenza dell'altra che logicamente la precede; come pure accade, in tutt'altro campo, di dover esperimentare le sanzioni d'una legge ignorandone il contenuto e la funzione sociale, se non pure l'esistenza.

Ma ciò non toglie che, nell'ordine educativo, che mira allo sviluppo dei rapporti logici e all'organizzazione del sapere, debba trascurarsi di seguire quella disposizione di idee che è più efficace ad ottenere questo fine.

*
* *

Allorchè, continuando nel calcolo orale, i quesiti proposti cominciano ad uscire dall'ambito della esperienza e della spontanea capacità dei fanciulli, è opportuno e logico, per ottenere la prontezza e la facilità nella soluzione dei vari quesiti, di coordinare ai medesimi previ esercizi scritti corrispondenti.

Dopo che i fanciulli avranno ripetuto più volte in iscritto quei casi di calcolo che rientrano nei limiti della loro intelligenza e del programma della classe, saranno certo grandemente facilitati nel rifare oralmente la soluzione dei quesiti stessi.

*
* *

Avendo continuato gli esercizi di numerazione progressiva e regressiva sino al 100, fatti più volte dai singoli alunni prima al pallottoliere e poi astrattamente, ed avendone tutti acquistata la relativa capacità; e d'altra parte, avendo ancora continuato negli esercizi di aritmetica orale, diretti a svolgere la loro attitudine al calcolo e costituire un notevole numero di esperienze relative; ho creduto opportuno d'insegnare la numerazione scritta oltre il 9, e non col metodo tutto meccanico della sua progressiva formazione, ma servendomi del razionale uso di biglietti di banca da una e da dieci lire.

Con la presentazione di tali biglietti, nello spazio di parecchie lezioni, ho anzitutto somministrate le necessarie cognizioni intorno alle

unità ed alle decine; e, mercè pratici esercizi di pagamenti, ho fatto notare la quantità di biglietti da 10 e quella di biglietti da una lira, necessaria a formare un dato numero, che in sul principio io ho scelto tra i più bassi.

Quindi, dopo essermi assicurato come anche i meno avanzati in tali esercizi fossero capaci di servirsi dei biglietti, ho fatto rilevare che, per mettere in iscritto un numero qualsiasi superiore al 9, non si fa altro che scrivere prima la cifra rappresentante i biglietti da dieci, e poi, alla sua destra, la cifra rappresentante quelli da una lira, necessari a costituire il numero da mettere in iscritto.

Ho fatto io dei casi alla lavagna; ne ho fatti scrivere parecchi a molti scolari. Ed ho notato che, mentre gran parte di questi hanno capito benissimo e rapidamente, tra cui perfino *Ant. Samuele*, e qualcun altro dei più bassi; per altri invece è apparsa cosa così difficile da non essere più riusciti ad apprenderla nemmeno mercè le infinite ripetizioni che poi in proposito sono state fatte.

Evidentemente, per costoro, il mio procedimento non s'è informato alla opportuna gradazione.

Per *Giac. Gustavo, Top. Ulderico, Spi. Angelo di P.* la numerazione scritta non poteva essere appresa per mezzo dei rapporti logici complessi (sebbene tratti dalla esperienza di fatti concreti) esistenti fra le due specie di biglietti e le unità e le decine dei vari numeri.

Per essi, forse, l'apprendimento della numerazione scritta sarebbe riuscito più facile col metodo della successiva formazione dei numeri, e sempre con l'aiuto di lunghi e pazienti esercizi di calcolo orale e di numerazione meccanica.

Infatti, è noto che la numerazione scritta può anche insegnarsi facendo associare la cifra delle decine alla prima parte del simbolo verbale del numero, e quella delle unità alla sua seconda parte. Per es., pronunziando il numero *quarantatrè*, la prima parte (quaranta) ci suggerisce, per l'analogia di suono, la cifra 4, indicante le decine: la seconda parte esprime la cifra 3, rappresentante le unità.

Questo è un metodo meccanico che io credo più opportuno per fanciulli non sufficientemente sviluppati, e quando per questi è pur necessario seguire una via spicciativa; ma esso, non poggiando su altra forma di attività psichica che una meccanica associazione di percezioni, non è, per rispetto all'insegnamento dell'aritmetica, punto educativo.

***

Non so insistere abbastanza sulla minutezza con cui bisognerebbe graduare le cognizioni per i fanciulli della prima classe.

Oggi ho voluto prima di tutto richiamare le nozioni date intorno alle unità e alle decine per mezzo dei biglietti di banca.

Poi son passato all'oggetto della mia lezione, che era quello d'insegnare a sommare per iscritto più numeri già messi in colonna.

Anzitutto, è riuscito difficile a molti il sommare continuatamente le cifre che formavano la colonna delle unità, poichè sin ora si son abituati a sommarne soltanto due. Alcuni poi hanno trovato intoppo in uno zero che si trovava fra esse e non sapevano persuadersi come questa cifra non contasse nulla nel computo delle altre. Però, la maggiore difficoltà è stata trovata nel riporto delle decine, risultanti dalla somma delle unità, alla colonna a sinistra.

Io credevo che questa difficoltà fosse di pochissimo conto, stante la loro abilità nel riconoscere e nel contare biglietti da 1 e da 10 lire e nel cambiare gli uni con gli altri.

Però, a cagione dell'intervallo piuttosto lungo durante il quale tali esercizi furono smessi, e stante le altre difficoltà sopraccennate, che, essendo nuove agli alunni, richiedevano da parte loro notevole attenzione e lavorìo cerebrale; la nozione che io volevo impartire è apparsa così difficile che il risultato della mia lezione è stato assolutamente negativo.

Ma, a generare un simile risultato, ha contribuito anche in parte rilevante l'incapacità, non eliminata da opportuni esercizi preparatori, di frazionare i numeri superiori al nove, nella cifra delle unità, da mettersi, nel totale, in colonna con le medesime, e in quella delle decine, da riportarsi alla colonna a sinistra. Io avrei pure dovuto far rilevare, con pratici esempi, l'impossibilità di scrivere al totale tutto il numero risultante dalla somma delle unità quando esso fosse superiore al 9, e quando v'è da scrivere anche la somma delle decine.

Però, siccome tutto ciò, dinanzi alla mia intelligenza, non aveva alcuna difficoltà, e rimaneva chiarissimo, così io, al solito, ho avuto la spontanea ed irriflessiva persuasione che dovesse parimenti essere per i fanciulli.

Sul disegno.

Novembre.

Oggi ho fatto eseguire i due primi esercizi di disegno del modello adottato nelle scuole del Comune, ed ho ottenuto un risultato ancora più scarso di quel che prevedevo.

Io credo che, per bambini poco sviluppati, il disegno non debba eseguirsi su carta completamente quadrettata, perchè essi, ricevuta l'impressione della figura da riprodurre (posto pure che questa non sia come nel caso presente un insieme insignificante di linee sconnesse), non hanno nè l'attività analitica di scomporla e considerarla nelle sue

singole parti, calcolandone la precisa collocazione nel reticolato della pagina; nè hanno la pazienza (cioè la forza d'inibizione) e la capacità di contare le linee ed i quadretti nei quali le parti stesse della figura sono tracciate. Essi invece sono indotti a riprodurre impulsivamente le forme del disegno, contentandosi di quel grado di approssimativa assomiglianza che la loro attitudine consente di raggiungere.

Ho osservato nelle altre classi, da me rette in addietro, ed oggi ne ho avuta una splendida conferma, che solo i più bravi in tali esercizi (spessissimo i più avanzati anche nel resto) sanno inibire l'impulso impaziente a riprodurre nel suo insieme la figura da loro percepita, e mettersi lì a considerarla minutamente, parte a parte, e contare le linee del reticolato; perchè tale lavorìo è loro suggerito non solo dalla riflessione meno embrionale, ma ancora dal numero maggiore di precedenti esperienze in proposito.

Per tali ragioni, sebbene qualcosa sperassi dalla maggiore autorità che ai miei ordini conferiva il piacevole esercizio d'una loro spiccata attività, poco mi ripromettevo da questa prima lezione; il cui risultato poi, doveva essere vieppiù attenuato da un'altra circostanza da me ignorata.

Il fascicolo da usarsi in questa classe è il secondo nella serie dei modelli adottati dal Comune in tutto il corso elementare. Ora, il primo, che si adopera nel 3° anno dell'asilo infantile, è stato riprodotto da tutti i miei alunni? È vero che negli esercizi di tali fascicoli v'è così poco osservata la legge di gradazione che, dopo aver riprodotto tutto il primo fascicolo, contenente anche esercizi notevolmente difficili, si dovrebbero sorvolare moltissimi esercizi del secondo, e non sempre quelli delle prime pagine, per incontrare una nuova piccola difficoltà; ma è pur vero che, mentre tra i miei alunni ve ne sono parecchi che hanno già riprodotto, e alcuni per più anni, entrambi i fascicoli, ve n'è altri che non hanno mai tenuto il lapis in mano; e perciò è necessario che incomincino da questo esercizio preliminare prima di attentarsi a riprodurre benanche una linea.

Ad ogni modo, distribuiti i quaderni, i fascicoli ed i lapis nel silenzio causato dalla suggestione dell'imminente desideratissimo esercizio, ho dato alcune previe spiegazioni che pur da qualche collega sono state sorvolate. E dopo aver parlato dell'uso del lapis, ho presentato riprodotto alla lavagna lo stesso reticolato d'ogni pagina del loro quaderno; ho mostrato le linee verticali e le orizzontali, i quadrettini che esse formavano, ed ho insegnato il modo di contare le une e gli altri. Indi, fatta osservare in quale linea e per quanti quadrettini si dovesse tracciare la prima linea, l'ho io stesso tracciata ed ho invitato poi loro a riprodurla sui propri quaderni.

Assicuro che ho sostenuto un vero sforzo per trattenere parecchi, i quali, prima che ne dessi l'ordine, senza neppur attendere che avessi finita la spiegazione, allungavano impulsivamente la mano a prendere il lapis. Ai fanciulli, sopratutto, importa di far qualcosa, specialmente se loro riesce in particolar modo gradita, poco o nulla preoccupandosi poi del come sarà fatta.

Ho dato l'ordine di eseguire, e sono accorso subito tra i banchi ad osservare: alcuni li ho trattenuti in tempo dall'errore che l'insipienza di contare le linee stava per far loro commettere; moltissimi avevano già sbagliato, pochissimi, da potersi contare sulle dita, avevano messa la linea al suo vero posto.

Siccome so che il disegno su carta quadrettata è come un' operazione d' aritmetica, dove un primo errore può causarne altri cento, prima di continuare l'esecuzione alla lavagna, ho a tutti corretto la linea già tracciata; e così ho fatto ancora per il resto sino alla completa esecuzione dei primi due disegni.

Novembre.

Nella precedente lezione di disegno non ho saputo prevedere chiaramente l'opportuna gradazione da seguirsi. Oggi, perciò, mi son proposto di rimediarvi attenendomi al seguente procedimento:

1. Poichè la lavagna è quadrettata da piccoli solchi, passerò sui medesimi il gesso sì da renderli chiaramente visibili a tutti gli alunni.

2. Da diversi alunni farò contare le linee verticali ed orizzontali, poi i quadrettini, gli angoli dei medesimi; sicchè nessuno più confonda l'una cosa con l'altra.

3. Numererò prima le linee verticali, poi le orizzontali, indi i quadrettini e chiamerò diversi alunni a indicarmi saltuariamente linee e quadrettini rispondenti ai numeri da me dati.

4. Farò eseguire alla lavagna facili esercizi, prima con le linee verticali poi con le orizzontali.

Ciò ho cercato di fare; ma ho incontrato nuove impreviste difficoltà a causa del difettoso procedimento della gradazione.

Non ho fatto rilevare con bastante chiarezza il contenuto delle parole *verticale* ed *orizzontale*, le quali sono state tanto più confuse fra loro, in quanto, nel contare successivamente tutte le verticali tracciate alla lavagna, ho poggiata la mia bacchetta sulla loro estremità superiore, procedendo orizzontalmente da sinistra a destra; e analogamente, per contare le orizzontali, ho toccato le loro estremità a sinistra, procedendo verticalmente dall'alto in basso.

Tale procedimento, ripetuto più volte da me e dagli alunni, ha dovuto certo ingenerare equivoco anche sul vero concetto della *linea*,

perchè, allorquando io domandavo di indicarmi una linea orizzontale, mi si mostrava l'estremo sinistro della prima delle orizzontali tracciate alla lavagna, estremo che apparteneva anche alla prima linea verticale che con l'orizzontale suddetta s'incontrava ad angolo retto; e infatti, lo stesso punto m'è stato spesso indicato allorchè dovevano mostrarmi una linea verticale. Alcuni hanno indicato altre linee orizzontali o verticali, ma sempre sul loro principio, precisamente come avevo fatto io nella spiegazione.

Avendo appreso da ciò che anche in questo insegnamento la gradazione non può essere prevista in tutte le sue minute e delicate sfumature, ma deve invece esserci suggerita dall'esperienza, e pur sapendo di non più ottenere il risultato dovuto, ho continuato a fare la spiegazione preparata anche in riguardo ai quadrettini, allo scopo di esperimentarne il valore didattico.

Ed ho notato che, per aver data l'idea del quadrato senza presentarne una sola figura isolata, ma servendomi d'uno dei quadrettini appartenenti al reticolato tracciato alla lavagna, non tutti gli alunni l'hanno acquistata con giustezza; e ciò, sia per l'eccessiva piccolezza del quadratino mostrato, sia per il fatto che gli angoli e le linee del medesimo appartenevano anche ai quadratini contigui. Ed infatti, avendo chiamato diversi alunni a contare la prima fila orizzontale di quadratini, mi son visto spesse volte indicare, anzichè il centro di ciascun quadratino, la linea di separazione tra esso e quello che nella fila lo precedeva o lo seguiva; cosa però che può anche esser dipesa dalla piccolezza dei quadratini e dall'imperizia del braccio del fanciullo chiamato.

Da questa e da altre esperienze ho tratto consiglio a seguire nelle successive lezioni quest'altro procedimento.

Mostrare su la tavola nera una sola linea *verticale*, e dire che si chiama così, *spiegandone possibilmente la ragione;* poi farne notare con la punta della bacchetta tutto il percorso, indicandone il *principio* e la *fine*. Indi far ripetere più volte le cose dette, e far più volte indicare da diversi alunni gli elementi mostrati. Poi, tirare altre linee verticali e ripetere per esse le cose dette e fatte per la prima. E così, dopo essermi assicurato che più per nessuno non v'è equivoco o dubbio di sorta, presentare loro una serie di linee verticali poste ad eguali distanze tra loro, ed invitare parecchi a contarle indicandone sempre con la bacchetta tutto il percorso, e quindi far notare come a risparmio di tempo possa indicarsi invece di tutta la linea un solo punto di essa, fosse questo nel *principio*, nel *mezzo* o nella *fine*.

Lo stesso procedimento tenere con le linee orizzontali.

Dopo ciò, mettere insieme orizzontali e verticali e mostrare i nuovi elementi che ne derivano.

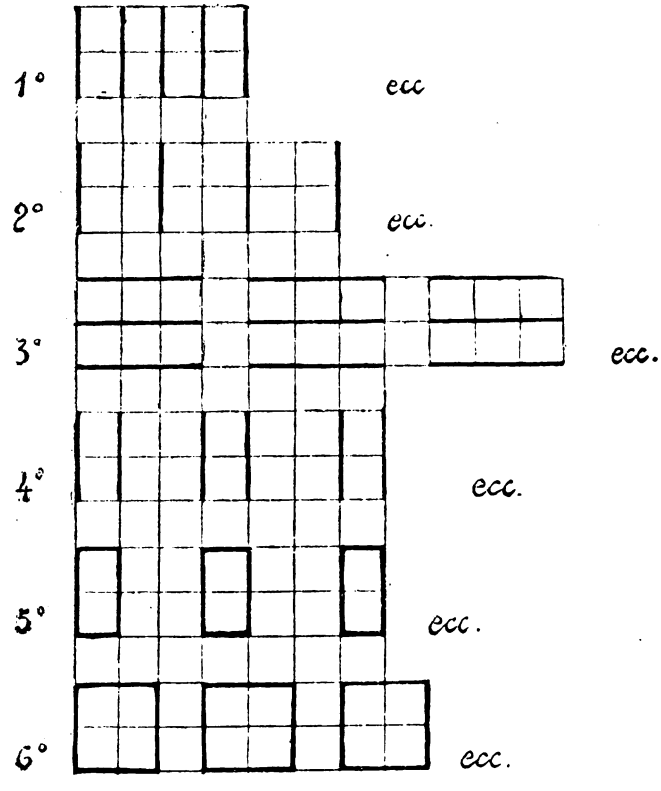
Però, prima ancora di considerare partitamente questi elementi nell'insieme del reticolato, far loro osservare una figura sufficientemente grossa di quadrato ed esaminarne le linee e gli angoli, procurando, mercè la presentazione di altri quadrati di varia grandezza, che ogni concetto sia da loro acquistato con la massima compiutezza e precisione. Quindi osservare i quadrati del reticolato ed il rapporto che gli elementi comuni mettono tra essi.

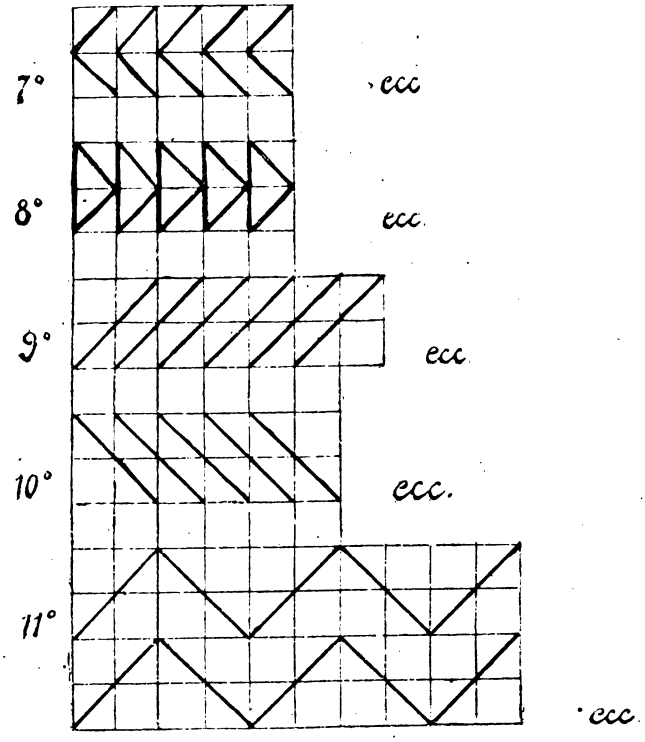
Tutto ciò, come si vede, per la sola preparazione ad incominciare il primo esercizio di disegno.

Che cosa avverrà poi per la riproduzione dei medesimi, la gradazione dei quali sin da ora mi pare che lasci tanto a desiderare?

Dicembre.

Prima di metter mano alla riproduzione del fascicolo, il quale, come abbiamo visto dalle osservazioni precedenti, presenta a tutta prima non lievi difficoltà, ho creduto opportuno di eseguire alla lavagna, e poi a mano a mano far riprodurre sui quaderni, i seguenti esercizi preliminari.





A seconda che si sono avanzati nella riproduzione degli esercizi, non ostante le mie previe spiegazioni, è aumentato il numero degli scadenti; e ciò per diverse ragioni.

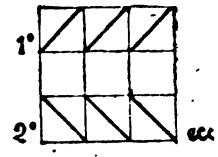
Io ho voluto eseguire alla lavagna quegli esercizi (molti in verità) sotto gli occhi degli alunni, per farne loro afferrare la successiva filiazione; ed ho fatto male, perchè tale concetto non è stato abbracciato che da pochissimi, dai quali forse è stato pure perduto durante la riproduzione dei singoli disegni.

Attesa la naturale frettolosità dei fanciulli, il loro impulso a riprodurre intuitivamente le forme senza contare o considerare i quadretti nei quali sono racchiuse, e tenuto conto dell'impazienza che la sveltezza dei più bravi ha messa nei più scadenti, avrei dovuto volta a volta eseguire alla lavagna ciascun esercizio, preceduto dalle opportune spiegazioni, e quindi farlo riprodurre; poi, fattane scrupolosa correzione individuale, procedere all'esercizio successivo.

Ma, oltre a ciò, v'è davvero tra quegli esercizi la più opportuna gradazione e la naturale filiazione cui ho accennato?

Il settimo esercizio è stato tra quelli meno bene eseguiti; e ciò, anzitutto perchè consta di due esercizi che dovevano prima essere eseguiti separatamente.

Esempio:

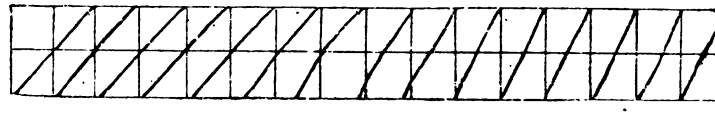


In secondo luogo, perchè queste linee non hanno traccia sul foglietto come invece quelle degli esercizi precedenti, ma vanno tra i due angoli opposti di ciascun quadretto; il che richiede una maggior fermezza di mano e sicurezza di movimento. Infatti, gli errori consistono tutti nella falsa collocazione degli estremi d'ogni singolo trattino, cosa che ha poi contribuito ad un maggiore disordine nella collocazione dei trattini successivi. L'angolo di riunione dei due trattini, non solo non è stato messo al suo vero posto, ma è degnerato in una curva.

I medesimi errori si sono verificati per l'esercizio successivo.

Sono stati pure eseguiti male gli esercizi 9 e 10, perchè le oblique hanno avuto una pendenza che vien determinata da tre punti, dei quali quello centrale è stato dalla gran maggioranza trascurato; sicchè ne è derivato anche uno spostamento nei due estremi.

L'esercizio più facile da cui essi dovevano essere preceduti mi è stato da un alunno stesso, *Am. Angelo*, che è tra i più bravi, chiaramente indicato. Infatti, egli ha eseguito il nono nel modo seguente:



Come si osserva, le ultime linee, per la minore lunghezza e pendenza e per avere due soli punti di determinazione, costituiscono un esercizio più semplice di quello che io ho fatto eseguire.

L'ultimo, infine, è stato sbagliato da tutti, eccetto *Ben. Augusto* e *Vac. Armando*. Ed invero, per la lunghezza delle linee e l'ampiezza dell'insieme, per le difficoltà accennate intorno alle oblique, difficoltà che qui sono accresciute dalla diversa posizione che deve successivamente assumere la mano nel tracciarle, per la complicazione che deriva dall'unione in un tutto delle due spezzate, è un esercizio difficile, non eseguibile da bambini in questi primordi del presente insegnamento.

Alcuni non solo hanno commesso gli errori accennati, ma per l'imperizia nell'uso del lapis, per la minore capacità e la maggiore sudiceria (1), hanno fatto degli sgorbi irriconoscibili.

(1) Anche la pulitezza, come l'ordine, risulta da abitudini ed idee complesse, inconciliabili con l'embrionale sviluppo mentale e l'incosciente impulsività dei bambini.

Febbraio.

Avendo già fatto eseguire, in riguardo al disegno, molti altri degli esercizi preliminari accennati nelle osservazioni precedenti, ho creduto necessario, per l'osservanza del programma della classe e per la opportuna preparazione de' miei alunni ad eseguire il saggio semestrale di disegno che sarà dato nel prossimo marzo, di far incominciare la riproduzione del fascicolo adottato come testo: intorno al quale, quindi, ho avuto occasione di fare, fra le altre, le seguenti considerazioni di ordine didattico.

E, prima di tutto, ho in esso trovato un'altra conferma che la legge di gradazione, da alcuni compilatori di testi scolastici è intesa in un modo del tutto grossolano e materiale.

Come certi autori di sillabari, per la ragione che le sillabe inverse presentano per la lettura una maggiore difficoltà che le dirette, credono di attenersi alle esigenze della gradazione insegnando dapprima tutte le dirette dell'intero alfabeto e dopo tutte le inverse, trascurando poi le altre e ben più gravi difficoltà incluse in ciascuna di quelle due categorie; allo stesso modo, i compilatori del presente metodo di disegno, per il fatto che le oblique sono più difficili ad eseguirsi che le orizzontali e queste più che le verticali, hanno ripartito tutti gli esercizi del fascicolo in tre grandi divisioni, a seconda della natura delle linee da cui risultano. Di maniera che, l'alunno, dopo aver riprodotta tutta la lunga serie di esercizi appartenenti alla prima parte del fascicolo, e per l'esecuzione dei quali ha dovuto cimentarsi con molte, complesse e improvvise difficoltà, si trova poi tutto ad un tratto ricondotto alla più futile e insignificante riunione di aste orizzontali.

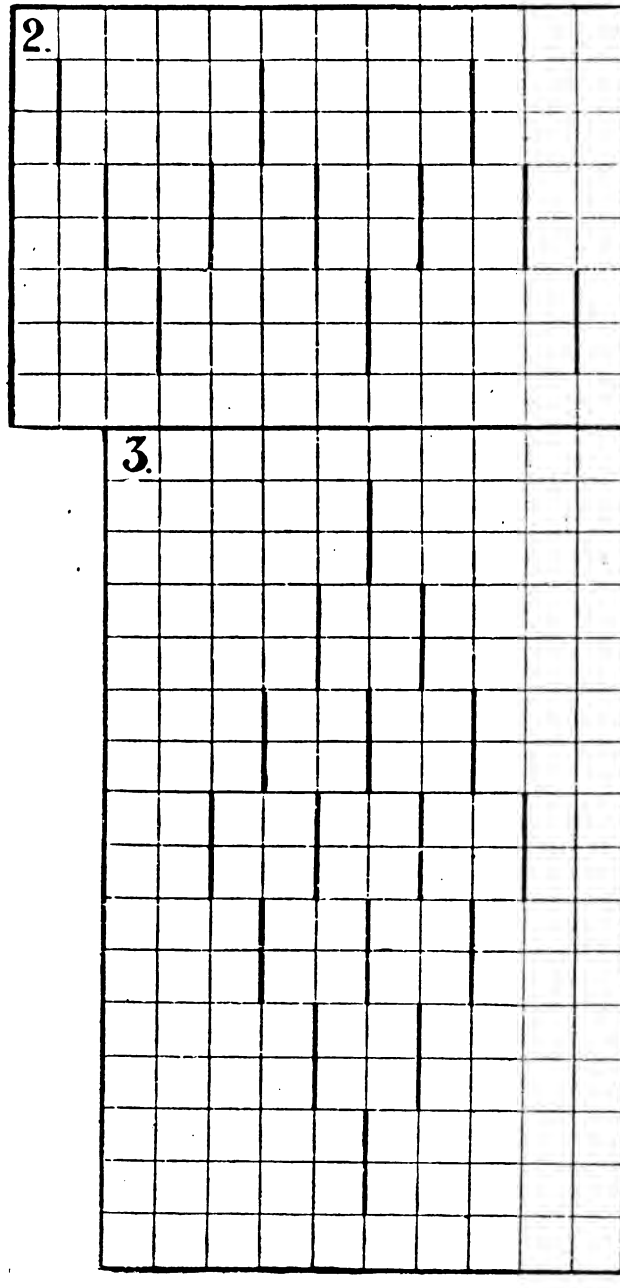
Nè ciò, tuttavia, è quello che più importa; giacchè, ove gli esercizi di ciascun gruppo fossero tra di loro razionalmente graduati, quell'inconveniente per sè stesso non costituirebbe una grave difficoltà per l'insegnamento di questa disciplina.

Il maggiore, e a volte davvero insormontabile ostacolo, invece, risiede precisamente nella graduazione data agli esercizi di ciascun gruppo; e di essa credo utile di riportare qui e commentare brevemente qualche piccolo saggio.

*
* *

La gran maggioranza de' miei alunni ha sbagliato la riproduzione del secondo esercizio, mentre oltre una metà ha indovinato quella del terzo.

Ecco i due disegni.



Basta solo gettare un primo sguardo su queste due figure, per coglierne a tutta prima la notevole differenza; poichè, mentre l'insieme della 3ª, data la costante semplicità di rapporti fra i suoi elementi, si abbraccia con facilità ed immediatezza; quello della 2ª invece

esige una maggiore ponderazione e un giudizio più complesso, che può facilmente mancare in bambini di sei o sette anni quasi del tutto nuovi a simili applicazioni.

Però, a persuaderci vie più della diversa difficoltà insita alla riproduzione di entrambe, facciamo un rapido esame della natura e del numero di rapporti che passano tra gli elementi di esse.

Nella 3ª le linee si succedono verticalmente, intercalandosi ad eguale distanza, con simmetria ed in quantità uniformemente crescente prima, e decrescente poi; talchè, collocata esattamente la prima linea in alto, tutte le altre si succedono senza alcuna notevole difficoltà. E ciò anche per l'altra circostanza che l'insieme del disegno costituisce una figura regolare e simmetrica posta nel centro dello specchietto di contorno.

È certo che non di tutti questi rapporti di analogia l'intelligenza dei piccoli alunni si rende esattamente conto; ma di tutti, essi hanno una chiara intuizione; e cio è già molto per il fine di una esatta riproduzione del disegno.

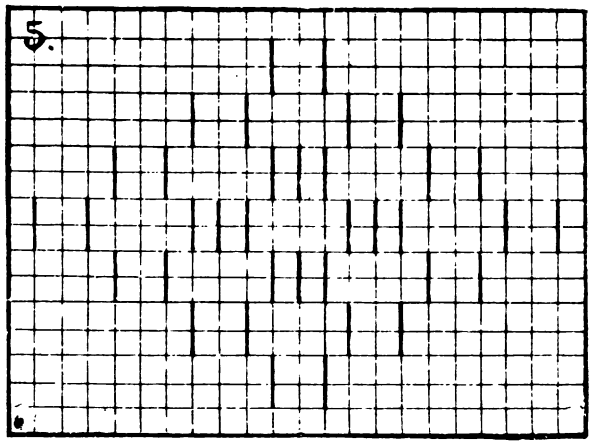
Al contrario poi, al tutto diversi fra loro e molto più complessi sono i rapporti fra gli elementi del disegno precedente. Non solo esso non costituisce una figura regolare, simmetrica nelle sue parti e simmetricamente posta nel mezzo dello specchietto; ma risulta di tre zone orizzontali di linee, le quali hanno un diverso punto di partenza e una diversa distanza fra loro.

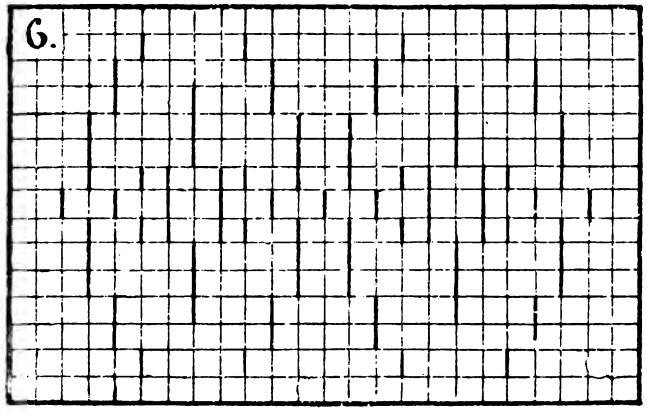
Ciò dà origine a una tale complessità di rapporti fra le varie parti del disegno, a un processo di figura tanto incostante e vario, che la sua riproduzione, per bambini di ancora così povero sviluppo mentale e di così povera esperienza in simili esercitazioni, non può non riuscire molto difficoltosa.

Ed infatti, il risultato pratico constatato nella mia scuola ne è stato una luminosa conferma.

*
* *

Però, se l'osservanza della legge di gradazione subisce una notevole inversione nei due surriportati esercizi, che pur appariscono facili e di non spiccata differenza tra loro, essa riceve un'offesa ben più grave nei due altri esercizi a quelli quasi immediatamente susseguenti, e cioè il 5° e il 6°.





Entrambi questi disegni sono simmetrici e simmetricamente collocati nei rispettivi specchietti: ma qual differenza nella natura dei rapporti fra le loro linee!

Mentre il 5° ha una logica preparazione nel disegno precedente, che per processo e disposizione di linee ha con esso notevoli analogie; il 6° risulta costituito di linee di tre diverse dimensioni, le quali sono tra loro in tanto vari e complessi rapporti, a cagione della diversa distanza e della varia simmetria, da renderlo di difficile riproduzione persino per un adulto.

Ed infatti, tutti i miei alunni vi hanno commesso numerosissimi errori, sia in riguardo alla lunghezza che alla disposizione delle linee.

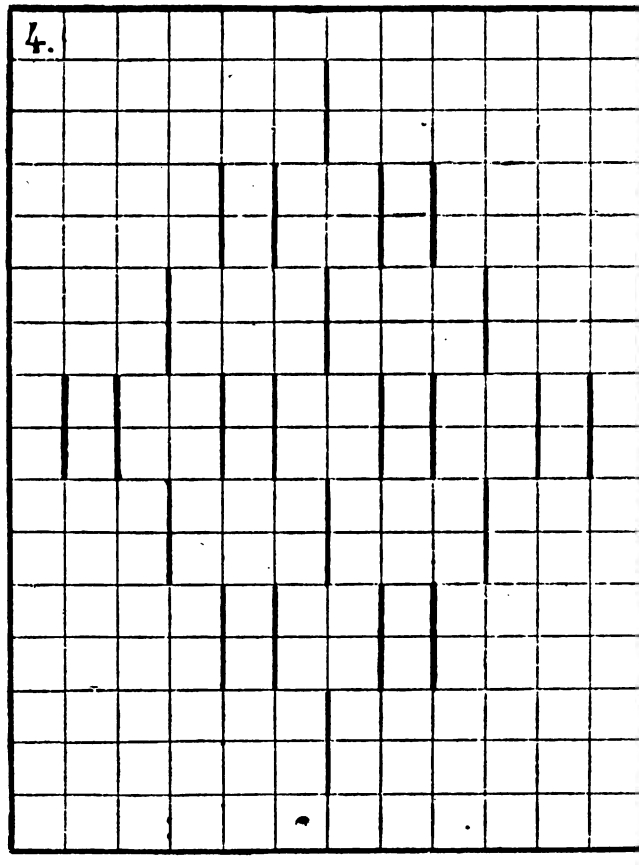
Rileviamone ora più minutamente le differenze.

Il disegno 5° forma nel suo complesso una figura regolare, risultante da linee di uguale lunghezza, raccolte in un insieme omogeneo e

disposte con un unico criterio di simmetria. Inoltre, le linee di ciascuna zona orizzontale, avendo la loro estremità superiore allo stesso rigo ove cessano quelle della zona sovrapposta, non presentano per una esatta riproduzione che la sola difficoltà della loro varia distanza.

A ciò, poi, si aggiunga la notata analogia col disegno precedente; la quale anzi è così logica ed efficace per i fini didattici, da cagionare non lieve meraviglia in questo metodo, che è tutta una violazione delle leggi di gradazione e di convenienza.

Per meglio persuaderne il lettore riproduco il disegno 4°:



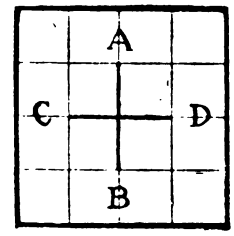
Le cose si fanno invece alquanto diverse nel disegno 6°.

Esso presenta una doppia simmetria, una tra le sue due metà, l'altra tra gli elementi di ciascuna di queste. La sua figura è pure simmetrica nello specchietto; ma non ha la chiara e semplice forma del disegno precedente.

Le sue linee poi sono di tre diverse dimensioni, e si trovano disposte così variamente in una quadruplice forma di distanza, da risultarne

una forte e varia complessità di rapporti, non solo difficili a riprodursi, ma persino a concepirsi, da bambini di 1ª classe elementare.

La complessità de' rapporti tra gli elementi d'un disegno, ne agevola la riproduzione allorchè i medesimi sono identici fra loro.



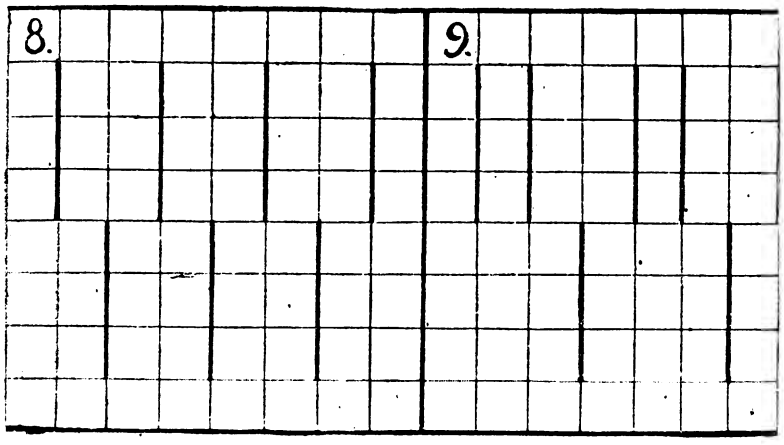
Ad esempio, nella presente figura, la linea *A B* è nei medesimi rapporti di distanza con le linee orizzontali e con quelle verticali dello specchietto, e anche con i due segmenti della linea *C D* con cui si interseca; e ciò evidentemente facilita l'esecuzione del disegno, in quanto che ogni rapporto è come una riprova che gli altri sono stati riprodotti nelle loro vere proporzioni.

Nel disegno 6°, invece, accade precisamente tutto il contrario; infatti, oltre ad essere il disegno di grosse proporzioni, il che non permette una intuizione immediata di tutte le sue parti, specie all'occhio inesperto d'un bambino, i rapporti fra i suoi elementi sono svariatissimi e complicati. Sicchè il bambino, che non ha nè la pazienza di far prima un accurato studio della figura, nè la forza di riflessione di riconoscere tutti quegli intricatissimi rapporti fra le linee, nè il potere di astrazione di abbracciare nel loro insieme tutti gli elementi (linee, distanze, collocazione) della figura; cede volentieri alla smania di incominciarne come che sia la riproduzione, solo condotto da una approssimativa intuizione dell'insieme e dai rapporti isolati che a mano a mano si presentano alla sua mente. Ed ecco come dalla sua mano esce poi uno sgorbio, nel quale la forma dell'originale apparisce come una lontana reminiscenza.

*
* *

Ma ciò che poi, in rapporto alla gradazione, riesce ancora più sorprendente ed inesplicabile in questo fascicolo, è il fatto che gli esercizi elementari di aste verticali, i quali avrebbero dovuto servire di una qualche preparazione agli esercizi di sopra esaminati, sono invece posti dopo l'esercizio 7° che presenta alla sua volta difficoltà di molto superiori a quelle che già abbiamo rilevate nel 6°.

A titolo di curiosità riproduco gli esercizi 8° e 9° :



Di uno sbalzo così forte e repentino, di un tale regresso di gradazione, quale sarà la ragione recondita?

Dopo, quindi, una serie di tali esercizi elementari che vanno via via accrescendosi in difficoltà, senza però uguagliare neppur lontanamente le complicatissime difficoltà inerenti agli esercizi precedentemente esaminati; l'alunno si trova di nuovo ricondotto ad una serie di esercizi semplicissimi, composti di aste orizzontali; esercizi che pure, senza alcun serio riguardo alla legge di gradazione, procedono improvvisamente a difficoltà complicatissime e ritornano poi bizzarramente alle più semplici, omogenee e primitive combinazioni di linee.

***

Ho in generale osservato che tra i miei alunni sono scadenti in disegno quasi sempre quelli stessi che si sono mostrati deboli in altre specie di esercizi. Come: *Giac. Gustavo, Lim. David, Ant. Samuele, Cai. Giacinto, Spi. Angelo di P., Dis. Umberto, Zar. Alberto.*

Conclusione sulla gradazione.

Le poche e rapide considerazioni esposte sulla legge di gradazione, a proposito delle varie materie d'insegnamento del programma di questa classe, valgano a farci immaginare le numerose, imprevedibili ed insormontabili difficoltà che ci presenta, nelle nostre scuole, quali oggi sono costituite, l'applicazione di quel supremo principio della metodica.

Nella nostra organizzazione scolastica vige ancora l'antiquato e falso concetto dell'uguaglianza intellettuale e morale di tutti gli uo-

mini fra loro, salvo le differenze dipendenti dall'età e dal diverso grado di coltura; e perciò gli educatori sono pur troppo costretti ad uniformarsi, in tutte le varie esercitazioni che devono farsi nella scuola, ad una gradazione aprioristica ed ipotetica, che è più rispondente alle condizioni del loro spirito o a quelle del fanciullo immaginario che portano nella mente, anzichè alle condizioni reali degli alunni che essi sono chiamati ad educare.

Ed infatti, le poche considerazioni da noi raccolte nei paragrafi precedenti, stanno ad esaurientemente dimostrarci come ogni processo didattico, per quanto ottimo dal punto di vista logico o in rapporto alle condizioni mentali di una data categoria di alunni, è in pari tempo più o meno disadatto, inopportuno o dannoso, per tutte le altre categorie di alunni delle quali ogni classe risulta costituita.

Dal che deriva che la legge di gradazione, mentre non può, nello stesso momento, esplicarsi nelle diverse maniere che sarebbero rispondenti alle diverse condizioni mentali di tutti gli alunni, ed è quindi costretta a seguire un procedimento medio ed astratto, che poi in sostanza non è adatto a nessuno; non è neppure in condizione di far vero tesoro, per colpa delle stesse circostanze nelle quali agisce, degli ammaestramenti che in proposito potrebbero derivarle dall'esperienza.

In vero, si dica quale esatta indicazione teorica può mai scaturire da qualsiasi esperimento praticato, non su d'un elemento omogeneo e in una precisa categoria di circostanze, ma su d'una farragine indistinta di tipi e di circostanze molteplici che rendono l'esperimento stesso inevitabilmente infarcito di dati intrigati e diversi, sia nelle modalità del suo processo, come nella chiarezza dei suoi risultati.

Il *noto* ad es. da cui ha preso le mosse una data spiegazione, era posseduto da tutti gli alunni e nella identica misura?

I processi logici di astrazione e di induzione sono stati seguiti parimenti da tutti e in tutti con quella estensione che era necessaria ai fini educativi ed istruttivi che noi ci eravamo proposti?

Gli elementi concreti dai quali far risultare un giudizio, e i giudizi che dovevano costituire un ragionamento, sono stati a tutti sufficientemente forniti e razionalmente disposti?

Evidentemente, data la disparità di sviluppo mentale, il diverso grado di coltura e le diverse inclinazioni degli allievi, non vi sarà mai caso nel quale il maestro possa, non che rispondere affermativamente a quei vari quesiti, che costituiscono altrettante indispensabili esigenze di ogni efficace processo didattico, nemmeno seriamente proporseli per qualsiasi esercitazione egli voglia promuovere fra'suoi alunni.

Onde, spesso accade che, mentre un medesimo processo didattico oggi dà, per ragioni non sempre chiare e ben definite, un risultato al

tutto negativo, domani invece, applicato ad un diverso ordine di fatti, lo dia meno scadente o addirittura ottimo; e quasi sempre senza che il maestro ne sappia, non che prevederne, neppure ricercarne, posticipatamente, le cagioni speciali.

Ed ecco come molto nel nostro insegnamento risulta inevitabilmente affidato al caso, o alla momentanea ispirazione dell'educatore.

Tutta la nostra metodica, tolte le linee generali che da qualche geniale educatore sono state messe al loro vero posto, è fondata sull'empirismo grossolano o su principii aprioristici; i quali non sono meno lontani da una positiva psicologia del bambino di quel che la teoria creazionistica lo sia dal naturale evolversi delle energie universali; e perciò è esposta a profonde e radicali modificazioni.

Essa non ha subìto alcuna disintegrazione di funzione in rapporto al vario elemento da educare; ed è ancora rimasta al periodo indifferenziato delle origini.

Infatti, se ogni spirito segue particolari e diverse modalità di gradazione nell'acquisto di cognizioni al tutto materiali o prevalentemente sensoriali, quali sono quelle che si riferiscono al primo insegnamento della lettura, della scrittura e del disegno; modalità nè previste nè considerate e tanto meno risolte dalla nostra metodica, che bada solo ad applicare in una unica forma e con un unico procedimento le giuste ma pur vaghe norme del metodo (dal noto all'ignoto, dal concreto all'astratto, ecc.); che cosa dire della diversità di gradazione che segue lo spirito d'ognuno di noi nell'esercizio e nello sviluppo delle sue funzioni superiori, come il discernimento, la generalizzazione, il giudizio e il raziocinio?

Che dire del diverso processo seguìto dal nostro spirito nello svolgimento dei sentimenti superiori e nell' esplicazione della volontà?

Ed invece che cosa fa di fronte a tante e così contrastanti diversità individuali la nostra odierna metodica?

Segue il criterio spiccio ed empirico di accomunare tutto in un unico fascio, e tutto sottoporre al medesimo trattamento.

E, a quel modo che la medicina antica, dopo aver classificate con criteri grossolani ed unilaterali i diversi tipi di malattie, compilava un ricettario da applicarsi invariabilmente per tutti i casi delle medesime, senza alcun riguardo alle forme specifiche e contingenti del male e alle condizioni personali di ogni singolo infermo; a quello stesso modo la nostra decantata metodica moderna, dopo di aver sistematizzate, con criterio al tutto empirico ed aprioristico, le varie discipline d'insegnamento secondo i principii generali seguiti dallo spirito nostro nell'acquisizione del sapere, applica invariabilmente tale sistema a tutti i più svariati tipi di alunni: svariati per sviluppo mentale, per costituzione del carattere, per precedenti educativi, per resistenza al lavoro,

eppure tutti insieme commisti in un'unica massa sottoposta allo stesso trattamento educativo, in base alla sola ed ipotetica ragione di omogeneità delle cognizioni scolastiche da loro possedute.

E così noi educatori, avendo il nostro bravo prototipo di scolaro nel cervello e la conoscenza teorica di tutto un edificio astratto di processi metodici a lui più o meno ingegnosamente adattati, imprendiamo ad istruire ed educare de' fanciulli veri e fra loro infinitamente diversi in ogni singola attività, e tutti più o meno lontani dal fantasma immaginario che abbiamo nella mente; e viviamo, e siamo dalla generalità degli uomini lusinghevolmente cullati, nella superba, per quanto sempre vana pretesa, di modellare quelli a nostro piacimento.

Di prossima pubblicazione del medesimo autore:

Del supremo principio dell'educazione morale

SOMMARIO.

CAPITOLO I.

L'opera di Carlo Darwin e il progresso delle scienze biologiche e psicologiche — I tre stadi attraversati dal pensiero umano nell'interpetrazione dei fenomeni dell'universo, e ritardo della concezione positivista nell'interpetrazione di quelli psicologici — La psicologia metafisica ed i suoi caratteri essenziali — Suoi postulati pedagogici e conseguenti pratiche educative.

La legge di evoluzione e nuova orientazione della psicologia — Principii fondamentali di questa — Nuovi postulati pedagogici — Il presente progresso della psicologia — Difficoltà per le quali ancora non se ne avvantaggia l'arte di educare, con danno straordinario specialmente dell'educazione morale.

La pratica dell'odierna educazione intellettuale è informata ai dettami della vecchia scuola psicologica — Essa però ha almeno teoricamente fissato il suo vero principio fondamentale, e sistematizzate le norme generali del metodo.

Confusionismo teorico in riguardo all'educazione morale — La pratica di essa s'è uniformata più al rispetto che nelle varie fasi di sviluppo civile s'è avuto dell'individualità e della libertà umana che al pensiero dei filosofi — Nuovo indirizzo indicato all'educazione morale dai pensatori del Rinascimento e introdotto nella pratica dalla Rivoluzione francese — L'ottimismo del Rousseau, sintesi ed esagerazione di questo nuovo indirizzo.

La pratica dell'educazione morale dovè armonizzarsi al nuovo regime di vita sociale che, per effetto della Rivoluzione francese, veniva installandosi nelle nazioni d'Europa — I popoli latini non erano sufficientemente preparati a quel nuovo regime — Per i popoli protestanti fu strumento di lenta preparazione la riforma religiosa.

I maggiori doveri che impone la libertà — La libertà conseguita dai popoli fu estesa anche al governo dei fanciulli nella scuola — Fu ciò un bene? — Giudizio di R. Lambruschini sulla decadenza dell'autorità nell'educazione domestica e nella pubblica — Tuttavia nell'educazione domestica d'una parte del popolo perdura l'avita severità e violenza — Imbarazzi che da questi diversi precedenti di educazione domestica derivano all'educazione pubblica, tutta imbevuta dei nuovi principii di libertà e di amore.

La pratica dell'educazione morale nelle nostre scuole è oscillante tra i vecchi e i nuovi sistemi — Manca la disciplina. Parole del Gabelli — Risultati sociali — Che dice la statistica — La odierna scuola elementare è negativa in fatto di educazione morale.

Necessità di rifarsi al principio d'una vera, sana e praticabile educazione morale.

CAPITOLO II.

Linee generali dell'evoluzione della sensibilità — Le forme superiori dei sentimenti sono inaccessibili alla grandissima maggioranza dell'umanità —

Esse dipendono anzitutto dallo sviluppo intellettuale e poi dal temperamento — Lo sviluppo intellettuale, causa principale della loro evoluzione, agisce però a lunga scadenza — Altra causa di evoluzione del sentimento: l'eredità.

Sviluppo del senso morale — Due periodi nello sviluppo di ogni morale che ha realmente retta una società d'uomini: l'istintivo e il riflesso — Elementi della coscienza morale: giudizio e sentimento.

Due aspetti nello sviluppo del sentimento morale: 1° positivo, corrispondente alla genesi dell'altruismo attivo o beneficenza; 2° negativo, corrispondente alla genesi del sentimento di giustizia — Agenti essenziali alla genesi dell'altruismo — La genesi del sentimento di giustizia è principalmente prodotta dall'evoluzione intellettuale — Momenti attraverso i quali si svolge il sentimento di giustizia.

L'emozione morale è dunque uno stato molto complesso; essa è ancora ad un livello molto basso nella gran maggioranza degli uomini — Rapido sguardo al grado di sviluppo morale delle odierne società civili.

Lo sviluppo morale nei bambini corrisponde allo stato morale dei popoli primitivi o selvaggi. Considerazioni dello Spencer — Il senso morale nel bambino. Considerazioni del Perez — Considerazioni del Compayré — Considerazioni del Lombroso — La patogenesi della delinquenza secondo il professore Roncoroni.

Epoca di sviluppo dei centri corticali superiori — Ad esso corrisponde lo sviluppo del *potere d'arresto* — Somma influenza di questo sulla nostra condotta e sulla vita psichica — Debolezza di esso nei fanciulli, e conseguente debolezza dell'attenzione volontaria — L'educazione è tutta una serie di atti inibitori sugl'impulsi inferiori e primitivi (prof. Oddi) — Le caratteristiche psicologiche del fanciullo e la sua condotta.

L'involuzione psichica derivante da degenerazione presenta forme di impressionante analogia con i caratteri psichici del fanciullo (Sollier) — Concetto di degenerazione e principali gradi di essa — L'imbecillismo presenta maggiori note di analogia con la psiche infantile — Lo sviluppo dell'attenzione indice dello sviluppo intellettuale — L'attenzione dell'idiota e quella del bambino in un dato periodo della sua vita — I caratteri speciali dell'attenzione nell'imbecille si rinvengono anche in quella dei fanciulli — Analogia anche nella riflessione e nella preoccupazione — Tendenza al male e spirito d'indisciplina negl'imbecilli e nei fanciulli normali — Analogie in rapporto ai sentimenti — Analogie in rapporto alla volontà — Si sono tralasciate le analogie d'ordine minore.

CAPITOLO III.

Il fanciullo studiato nella collettività scolastica.

La scolaresca non costituisce una piccola società, come viene comunemente ritenuto — Ove anche lo fosse, rivestirebbe sempre tali caratteri che la nostra tesi ne sarebbe ugualmente avvalorata — Quali sono i caratteri di una società? — Essi non si rinvengono in una scolaresca.

La psicologia collettiva è di data recente — La scolaresca è una collettività che ha molti dei caratteri psicologici della folla — Concetto di folla — Varie specie di folle — Punti di contatto tra la psiche d'una scolaresca e la psiche della folla — I caratteri psichici individuali dei bambini promuovono più salientemente nelle loro collettività il fenomeno caratteristico e fondamentale della psiche d'una folla: la suggestionabilità.

Da che cosa origina l'anima d'una folla — Prima causa efficiente de' suoi caratteri è che nella folla si accresce il sentimento della forza individuale e si attenua quello di responsabilità — Seconda causa: il contagio — Terza causa: la suggestione — Per quest'ultima si attenua l'attività cosciente del cervello e si esagera l'attività incosciente.

I caratteri principali della psiche d'una folla — Nel maggior numero di casi nelle folle prevalgono le tendenze al male — I caratteri speciali dell'anima d'una folla: impulsività, irritabilità, assenza di giudizio e di spirito critico, ecc., il Le Bon li rinviene anche nei popoli primitivi e nei bambini presi individualmente — Altre analogie tra l'anima della folla e quella dei primitivi — La psiche del fanciullo è in sè stessa l'immagine rimpiccolita della psiche della folla — Di conseguenza una folla di fanciulli possiede all'estremo grado le caratteristiche proprie di quella — Parte prevalente che hanno i fanciulli nelle folle di adulti.

Estrema suggestionabilità dei fanciulli — La suggestione in essi si esercita più facilmente ed energicamente sulla via del male — Suggestione dei cattivi sui buoni nelle nostre scolaresche — Difficoltà che ne provengono all'educazione in comune — Educabilità maggiore del fanciullo isolato — La sua naturale cattiveria si moltiplica nella compagnia di altri fanciulli — Scene selvagge su persone ed animali, commesse da collettività di fanciulli — Gioia particolare dei fanciulli nel partecipare alle dimostrazioni di piazza.

Richiamo delle caratteristiche psichiche d'una scolaresca — Osservazioni concordi del Lambruschini — Circostanze obbiettive che favoriscono l'insubordinazione degli alunni — L'impotenza del maestro verso di essa contribuisce ad accrescerla enormemente — Il presente ordinamento scolastico favorisce a dismisura la predisposizione degli alunni contro il maestro — Circostanze accidentali promotrici dell'insubordinazione degli alunni — Causa principale e permanente: il cattivo esempio dei peggiori — Le delizie scolastiche riserbate ai maestri supplenti — Il maestro supplente descritto dal De Amicis — Enorme dispendio di energia da parte del maestro che importa la disciplina scolastica — Necessità di espedienti e palliativi diversi, non che di castighi estra-legali per sbarcare alla malapeggio l'anno scolastico.

CAPITOLO IV.

Principii e mezzi sin ora escogitati per l'educazione morale.

Il principio dell'*autorità morale.*
Il principio dell'*onore.*
Il principio dell'*amore.*
Il principio della *sanzione naturale.*

Esclusa la bontà assoluta di ciascuno di questi principii, su quale altro l'educazione morale dovrà essere imperniata?

Il principio dell'*emulazione* neppure risponde, essendo questo sentimento un derivato di quelli di onore e di amor-proprio, che sono di così povero sviluppo nei bambini.

Neppure può accettarsi quello del *piacere*, essendo inteso questo dal fanciullo esclusivamente come soddisfazione materiale.

Nè è adatto l'altro del proprio *interesse*, giacchè al fanciullo interessa solo ciò che gli arreca un immediato piacere, il che molto raramente si riscontra negli esercizi delle nostre scuole.

Eliminati questi sentimenti, non ne resta altro di veramente energico, duraturo e indefettibile che il *timore* della perdita d'una sanzione gradita o quello di incorrere in una dolorosa.

Il timore è la sola forma di interesse attiva nel bambino.

CAPITOLO V.

L'interesse è movente generale di azione per tutte le tendenze della nostra personalità — Queste, per quanto superiori ed intellettualizzate, provengono tutte dall'istinto fondamentale della conservazione fisica dell'essere vivente — La condotta umana, tolte poche eccezioni dovute a degenerazione, è regolata sempre e tutta intera, benchè sotto apparenze e gradazioni diverse, dal sentimento di interesse — L'interesse, nella sua forma primitiva, a volte soccombe alla forza delle sue forme derivate, rispondenti ai sentimenti superiori.

L'interesse dirige la nostra condotta su d'una duplice via: quella di repulsione da un male (dolore) reale o possibile, la quale s'impernia nel *timore;* quella di tendenza ad un bene positivo, imperniantesi nell'attrazione del piacere.

L'interesse è più attivo nella sua forma negativa di timore — Prove di fatto d'ordine sociale, riflettenti il funzionamento di tutte le maggiori istituzioni pubbliche, civili, politiche, amministrative, giudiziarie — Prove di fatto circa i rapporti privati dei cittadini fra loro.

Gli uomini oggetti di terrore sono presso il popolo anche oggetti di ammirazione.

A sostegno di quella tesi vi sono anche ragioni d'indole psicologica — — L'emozione di paura è la prima a comparire, sia nell'evoluzione degl'individui, come in quella delle specie — L'emozione di collera, che è la seconda in ordine cronologico, si svolge da quella — Poichè tutte le tendenze della nostra personalità si sono svolte dalla primitiva tendenza alla nostra conservazione fisica, le rispettive loro forme emotive conservano più o meno accentuato e visibile un elemento dell'emozione di paura, speciale di quella prima tendenza — Anche i sentimenti di ammirazione e di rispetto contengono, in dose variabile, un elemento di timore; e i fanciulli non hanno ancora ammirazione che per la forza fisica.

Il timore, se non è sempre attivo nella nostra condotta, è però sempre immanente, e risponde pronto ed energico ad ogni attacco effettivo o immaginario a danno di qualsiasi forma della nostra personalità.

Necessità del governo della condotta del fanciullo nella scuola affinchè questa raggiunga il suo fine istruttivo ed educativo — Difficoltà di tale governo, date le notate caratteristiche della condotta infantile: impulsività, incoerenza, frammentarietà, ecc. (Vedi cap. II e III) — Non avendo per tale governo la dovuta efficacia nè la persuasione, nè l'amor proprio, l'amore e simili (Vedi cap. IV) è rimasto quale mezzo veramente efficace il sentimento di timore — Questo, oltre alla notata prevalenza che ha nel determinare la condotta di tutti gli uomini, ne ha una ancora maggiore sulla condotta di tutti gli esseri primitivi per effetto del loro stato evolutivo.

Opinioni di alcuni moderni scienziati e pedagogisti sull'efficacia del timore nell'educazione: Ribot, Sergi, Sollier, Perez, Compayré, Ferri, Colozza, Darwin, Spencer, Venturi.

Nei primi anni della fanciullezza è molto accentuato il sentimento di

timore — Il timore, per effetto di evoluzione, va a mano a mano trasformandosi dalla sensibilità per mali del tutto materiali al timore della coscienza morale.

CAPITOLO VI.

Modalità di esplicazione del timore nella scuola.

Esse dipendono dallo scopo che l'uso del timore si propone — Non è necessaria per tutti i fanciulli una eguale intensità di timore per dirigerne la condotta scolastica — Il timore deve proporzionarsi alla varia sensibilità dei fanciulli.

Per la maggiore economia ed efficacia di tutti i mezzi d'educazione necessita di classificare gli alunni anzitutto dal punto di vista del loro carattere personale, cioè dell'identità più o meno perfetta delle loro tendenze ed attitudini — In tal modo sarebbero attenuati, se non del tutto eliminati, i più gravi inconvenienti riguardanti l'educazione intellettuale (es. il diverso grado di resistenza alla fatica intellettuale, la diversa potenzialità dell'attenzione volontaria, ecc.) — Scomparirebbero le principali condizioni che attraversano l'educazione morale, producendo nella scolaresca alcuni dei fenomeni propri delle folle (cap. III) — Una educazione uniforme e assoluta per tipi i più disparati è la negazione della scienza dell'educazione — Si avrebbe, in conseguenza della nuova classificazione, il vantaggio importantissimo che il timore potrebbe assumere con tutti gli alunni della stessa scolaresca modi e misura pressochè identici.

Il timore, come mezzo inibitore dell'impulsività infantile, deve proporzionarsi non solo a quest'ultima, quale nel momento si manifesta, ma anche all'importanza speciale che le singole mancanze possono assumere dalle particolarità del carattere personale — La diversa gravità delle sanzioni scolastiche, nelle quali, in rispetto alle predette circostanze, fa d'uopo che il timore si esplichi, per mancanze identiche commesse da caratteri diversi, apparisce all'occhio degli alunni come ingiusta, ed è perciò dannosa ai buoni effetti dell'educazione morale.

Se l'educazione in comune è, sotto questo ed altri aspetti, infinitamente inferiore all'educazione individuale, non per questo si deve rinunziare ai notevoli miglioramenti che le potrebbero provenire da un suo più razionale ordinamento.

Oggi si è riconosciuta la necessità di un'educazione speciale per i più bassi gradi di sviluppo intellettuale (idiozia e imbecillità grave), benchè nessuna selezione di essi sia stata ancora introdotta nella costituzione delle nostre scolaresche — Vi è però un'altra forma di deficienza la cui dannosa permanenza nella comune scuola pubblica ancora non è stata neppur sufficientemente rilevata, non che aver determinata una opportuna disintegrazione della funzione educativa: e cioè la cecità e l'imbecillaggine morale grave — I refrattari ad ogni buon influsso del timore, restando in compagnia dei comuni fanciulli, oltre ad esercitare una diretta influenza corrompitrice, elidono anche ogni buon effetto che quello può avere sui loro compagni normali.

Conviene escludere dalla scuola comune anche i casi più gravi di deficienza organica (malattie costituzionali e nevropatie) — Le odierne condizioni di vita hanno generalizzate simili malattie anche nei bambini — Inconvenienti e danni che da esse provengono all'educazione in comune.

Somma importanza della condotta per classificare gli alunni sotto l'aspetto del carattere personale — Essa ci porta a tre categorie principali dei medesimi (buoni, indifferenti, vivaci), per ciascuna delle quali è necessario un grado diverso di timore — Necessità di limitare a un ristretto numero ciascuna classe di alunni della terza categoria, e di lasciare ampia libertà al maestro nel regolare la qualità e la durata degli esercizi scolastici e l'uso dei mezzi disciplinari — Mezzi disciplinari efficacissimi adottati da altre nazioni civili, nelle quali è permesso o no l'uso delle pene corporali.

Data la classificazione degli alunni normali e la selezione degli anormali da noi proposte, sarebbero procurate le condizioni essenziali per ottenere una soddisfacente disciplina scolastica senza il bisogno di quei mezzi violenti e brutali, che sono banditi sì dai nostri regolamenti, ma non scomparsi dalla pratica della scuola.

Non ostante ogni migliore ordinamento della scuola, l'educazione pubblica, ancor più della familiare, ha un potere molto limitato.

Il principio teorico che giustifica l'uso e l'utilità del castigo — Concetto di responsabilità — Non responsabilità morale — Nè responsabilità sociale nella scuola — Responsabilità educativa.

Origine naturale di ogni forma di sanzione - Per gli esseri primitivi non sono efficaci che le sanzioni rivolte alla forma primitiva della sensibilità, cioè quella fisica — Nuove forme di sanzioni scolastiche atte a consolidare il governo delle nostre scolaresche — Le pene corporali — Notizie storiche — Opinioni di filosofi e pedagogisti a loro riguardo — Un po' di statistica — Loro efficacia.

Abbozzo d'una scuola futura.

F. B.

Libreria Editrice Mongini

Roma - Via San Claudio, 57 - Roma

Medicina sociale e socialismo del prof. *T. Rossi-Doria* L. 2.50

Materialisti e spiritualisti di *Guido Podrecca* L. 0.60

I patriarchi del socialismo di *Paolo Orano* L. 1.50

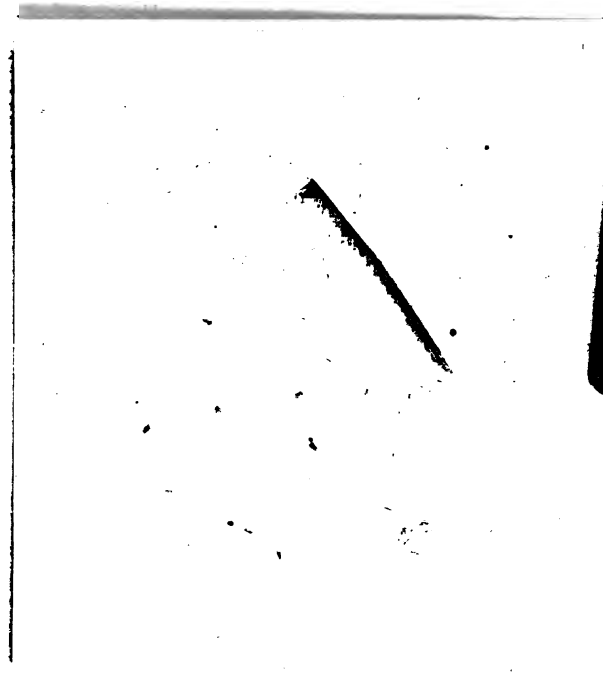
Una piccola guarnigione racconto di costumi militari, del tenente *O. Bilse* L. 1.50

Resurrezione romanzo di *Leone Tolstoi* L. 1.—

La terza Roma romanzo sociale di *C. Castelli* L. 1.50

Parole semplici per l'educazione del popolo di *Rossana* L. 1.50

Fiori di Maggio di *Oddino Morgari* L. 0.20

Il delitto del dottore romanzo psicologico dei *Fratelli Rosny* L. 1.—

Donna Candida romanzo verista di *Amilcare Lauria* L. 1.—